

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	003-006
EDITORIAL	007-009
SEÇÃO TEMÁTICA	010
A narrativa autobiográfica como ritual na formação docente Graciela Renato Ferreira; Luciana Borre	011-023
Articulações entre a prática docente, o anothype e a agricultura agroecológica Daniela Corrêa da Silva Pinheiro	024-036
Coleção de bordados: cartografia de uma residência de arte contemporânea com mulheres bordadeiras no Pampa argentino Adriene Coelho Ferreira Jerozolimski; Maristani Polidori Zamperetti	037-053
Tecendo poéticas feministas: crochê, bordado e poesia Vanessa Cristina Dias; Júlia Petiz Porto; Ursula Rosa da Silva	054-070
Entre linhas e agulhas: compartilhamento de saberes artesanais na academia Larissa Rachel Gomes Silva	071-081
As tramas dos textos e dos têxteis: Uma experiência com a literatura e a arte Izandra Alves; Viviane Diehl; Letícia Lazzari	082-094
Seção Notas sobre Experiências	095
Diez caminos para desatinar al ojo de una aguja Julieta Irene Maldonado Gurin	096-107
Seção Iniciação Científica	108
A prática de pintura: A partir dos pigmentos da terra na formação de artistas professores Caio Vieira da Silva Villa de Lima; Tharciana Goulart da Silva; Jociele Lampert	109-124

Encanterias: saberes dissidentes no ensino/aprendizagem de artes visuais	125-138
Napoleão dos Santos Guedes Junior; Fábio Wosniak	
Seção Aberta	139
Cartografias do professor de artes cênicas Atuação de um professor múltiplo	140-152
Maiquel Cristian Reichert; Carminda Mendes André	
Seção Traduções	153
Tradução: Experiência, Natureza e Arte John Dewey	154-160
Laura Elizia Haubert	

EXPEDIENTE

A Revista APOTHEKE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, relacionado ao Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Com periodicidade quadrimestral, tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre Artes Visuais, Educação e Pintura, em diálogo com diferentes aportes teóricos, visando enriquecer a discussão interdisciplinar do conhecimento nas áreas de Artes Visuais e Educação. Publica artigos, ensaios, narrativas visuais, resultados de investigações baseadas nas Artes, resenhas, entrevistas e traduções. A revista tem como objetivo servir de veículo, não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos.

Universidade do Estado de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. Dilmar Baretta

Centro de Artes – UDESC/CEART

Diretora do Centro: Profa. Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Elaine Schmidlin

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Sant'Anna

EQUIPE EDITORIAL

Editora-Chefe

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

Editor Associado

Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

Corpo Editorial Técnico

Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Marta Facco, UDESC, Brasil

Tharciana Goulart da Silva, UDESC, Brasil

William da Silva, UDESC, Brasil

Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil

Organizadora do volume 8, número 3, ano 8, dezembro de 2022

Profa. Dra. Vanessa Freitag, Universidad de Guanajuato, México.

Conselho Editorial Nacional

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Angélica D'Avila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil

Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil

Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil

Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

João Paulo Baliscei, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil

Juzelia Moraes Silveira, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil

Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

Maria helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil

Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil

Rosa lavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Conselho Científico Internacional

Alicia Candiani, Proyecto Ace, Buenos Aires, Argentina
Glória Jové, Universidade de Lleida, Catalunha - Espanha
Isabel Sabino, Universidade de Lisboa - Portugal
João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa - Portugal
John Baldacchino, Universidade de Wisconsin - Estados Unidos
José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal
Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos
Ricard Huerta, Universidade de València - Espanha
Rita L. Irwin, British Columbia - Canadá
Rui Serra, Universidade de Lisboa - Portugal
Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto - Portugal

Conselho de pareceristas

Revista Apotheke v.8, n.3, ano 8, dezembro de 2022

Ana Paula Sabiá
Carla Juliana Galvão Alves
Chrystianne Goulart Ivanóski
Darcisio Natal Muraro
Flávia Lima Duzzo
Francione Oliveira Carvalho
Gilvânia Pontes
Janaina Schwambach
Jose Minerini
Josélia Schwanka Salomé
Julio Soares
Luciana Bittencourt Tiscoski
Mari Ines Piekas
Mário de Faria Carvalho
Máximo Daniel Lamela Adó
Roberta Stubs Parpinelli
Roney Gusmão
Tamiris Vaz
Tatiane Silva
Vanessa Vanessa Freitag

Bolsistas

Lisy Li Pires Fuhrmann
Caio Villa de Lima

João Matheus da Silva
Luana Gonçalves Santana

Diagramação

Raony Robson Ruiz

Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

Itacorubi, Florianópolis / SC - (48) 3321-8300

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: revistaapotheke@gmail.com

Apotheke e-periódico [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. v. 3, n. 2 (2016) – . – Dados eletrônicos. – Florianópolis : UDESC/CEART/PPGAV, 2015 -

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>>.

Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).

ISSN: 2447-1267

1. Artes Visuais. 2. Arte - Educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

CDD: 707 - 20. ed.

EDITORIAL

“As mãos são a parte mais sensível do nosso corpo e, portanto, o órgão mais importante para pesquisar fisicamente o nosso entorno”

(Makela e Latva-Somppi, 2011, p.45)

No dossiê “Os Saberes Artesanais e a Educação”, apresentamos trabalhos oriundos de pesquisas que versaram sobre as seguintes provocações: quais são as possibilidades artísticas, inventivas e educativas que as práticas e os saberes artesanais convocam quando postos em diálogo nas aulas de artes? Como artistas e docentes articulam conhecimentos, sentires e fazeres artesanais nas suas poéticas artísticas e também pedagógicas? Como visibilizar as tensões, tanto na prática quanto discursivamente, das relações entre arte e artesanato? E até que ponto esses debates são adensados no contexto escolar de um modo geral?

Como forma de problematizar aquelas práticas que geralmente são negligenciadas dentro e fora do contexto acadêmico, em detrimento da monopolização de um saber que deixa de fora a importância do fazer e do sentir, os textos deste dossiê convidam a pensarmos juntas sobre estas questões. Portanto, se abre um caminho para gerar o debate, a reflexão e o compartilhamento de experiências em relação ao fazer artístico que abraça o fazer artesanal; em torno das práticas educativas que dialogam com saberes outros e encurtam as distâncias entre o fazer, o sentir e o pensar.

Neste sentido, os artigos que conformam o dossiê temático são resultados de reflexões críticas-sensíveis-estéticas de trabalhos de pesquisa em andamento ou concluídas, tanto do contexto universitário, como escolar ou informal. Portanto, se caracterizam por um fértil entramado de experiências relacionadas com saberes, ofícios, práticas e processos que pensam as questões de manufatura artesanal em mais de um sentido: na forma de ver, de pensar, de fazer, de relacionar, de ensinar-aprender.

Em contrapartida àquelas formas de pensar binárias ou excludentes, os trabalhos aqui apresentados nos ajudam a construir outros modos de agir, ser e pensar no mundo, especialmente, no tocante à arte e sua educação contemporânea. Os mesmos coincidem em muitos aspectos, mas especificamente, se debruçam em conferir protagonismo aos saberes historicamente invisibilizados pela academia, como os ensinamentos compartilhados através de um saber-fazer, do aprendizado de um ofício ou artesanía, do conhecimento sustentado através da oralidade, de costumes que ora constroem sentido de pertencimento, ora mantém violências cotidianas que ainda

precisam ser problematizadas não só no discurso, mas na prática da vida mesma.

O trabalho de Graciela Renato Ferreira e Luciana Borre, "A narrativa autobiográfica como ritual na formação docente", consiste numa pesquisa artográfica que incorpora o saber-fazer têxtil para pensar as narrativas autobiográficas que acionam a formação da docência em arte. Mediante uma escrita intimista, confessional e poética, as autoras nos convidam a adentrarmos no processo criativo da instalação têxtil "Liame".

O cruzamento de saberes provenientes de campos como a fotografia, a educação em arte e a agricultura ecológica, estão presentes no artigo "Articulações entre a prática docente, o anthotype e a agricultura ecológica", que apresenta Daniela Corrêa da Silva Pinheiro. Aqui, a autora se propõe a trabalhar a anthotype com estudantes de uma escola técnica de Brasília, sendo esta, uma forma artesanal de imprimir as imagens fotográficas utilizando pigmentos naturais. Todo o processo de trabalho e as relações que são construídas pela autora, dentro e fora da escola, são analisadas neste texto.

Em "Coleção de bordados: cartografia de uma residência de arte contemporânea com mulheres bordadeiras no Pampa argentino", Adriene Coelho Ferreira Jerozolinski e Maristani Polidori Zamperetti narram e analisam o processo artístico, artesanal e relacional com moradoras de um povoado dos pampas argentino. A raiz de uma residência artística realizada pela artista e pesquisadora Adriene, saberes, sentires e pensares são agenciados pela prática do bordado com as mulheres da localidade.

Desde uma perspectiva crítica, feminista, decolonial e queer, Vanessa Cristina Dias, Júlia Petiz Porto e Ursula Rosa da Silva, abordaram os fazeres do crochê, do bordado e da poesia para criarem pequenas fissuras que permitiram questionar as estruturas patriarcais e hegemônicas que ainda oprimem corpos diversos. Portanto, o projeto extensionista almejou visibilizar e problematizar as violências, opressões e silenciamentos vividos pelas mulheres que participaram dos encontros organizados pelas pesquisadoras. Um pouco mais da metodologia de trabalho podemos conferir no texto: "Tecendo poéticas feministas: crochê, bordado e poesia".

Seguindo esta perspectiva de trazer para o centro do debate, aqueles conhecimentos tidos como "inferiores", "menores", ou "periféricos", a pesquisa de Larissa Rachel Gomes Silva, intitulado como "Entre linhas e agulhas: compartilhamento de saberes artesanais na academia", se propôs a lançar um olhar sensível sobre os ofícios, saberes e práticas artesanais que estudantes universitários aprenderam no âmbito doméstico, familiar ou comunitário. Ditos conhecimentos foram levados para a sala de aula, onde foi possível ressignificar de forma crítica, ideias preconcebidas sobre arte e artesanato.

No trabalho "As tramas dos textos e dos têxteis: uma experiência com a literatura e a arte", Izandra Alves, Viviane Diego e Letícia Lazzari, relatam a prática desenvolvida com crianças de um contexto escolar do interior do Rio Grande do Sul, cujo trabalho concilia a prática de leitura e discussão de textos literários com a criação de textos visuais, através de bordados feitos pelas próprias crianças.

Um olhar cuidadoso em relação ao processo de aquisição de um saber-manual

e do desenvolvimento de uma habilidade, é poéticamente narrado por Julieta Irene Maldonado Gurín, em: “Diez caminos para desatinar al ojo de una aguja”. Aquí, a artista têxtil, professora e pesquisadora tece reflexões pertinentes sobre as oficinas têxteis que ministrou com adolescentes da escola em que atua e cuja prática docente buscou estreitar os âmbitos do fazer, da experimentação como forma de trabalho, do “erro” como possibilidade, do emocional e do intelectual como âmbitos inseparáveis no aprendizado em artes.

Os trabalhos de iniciação científica que compõem a seção de artigos livres deste dossiê são, respectivamente: “A prática de pintura a partir dos pigmentos da terra na formação de artistas professores”, que apresentam Caio Vieira da Silva Villa de Lima, Tharciana Goulart da Silva e Jocielle Lampert, onde investigaram a feitura de tintas derivadas de pigmentos da terra. Mediante um cuidadoso processo de documentação e análise sobre a produção e usos de tintas naturais, o texto contribui para repensar a linguagem da pintura na arte contemporânea e na formação de artistas - docentes.

Nesta vertente, os saberes se relacionam também com aquilo que é compartilhado através da narração de histórias e conhecimentos oriundos das práticas cotidianas e de corpos dissidentes. Em “Encanterias: saberes dissidentes no ensino/aprendizagem de artes”, Napoleão dos Santos Guedes Júnior e Fábio Wosniak, nos interpelam nesta pesquisa de iniciação científica que traz a linguagem da performance desde perspectivas decoloniais. Para tal, abordam os conhecimentos produzidos na região amazônica, bem como, aqueles saberes xamânicos, macumbeiros, drag queens, de monstras e dissidentes de gênero e sexual. Ditos conhecimentos são convocados para pensar e fazer uma arte educação igualmente dissidente.

Em “Cartografias do professor de artes cênicas. Atuação de um professor múltiplo”, que apresentam Maiquel Cristian Reichert e Carminda Mendes André, pensam e problematizam a prática docente de quem atua na área de artes cênicas no contexto escolar. Para isto, lançam um debate ainda vigente e necessário sobre as identidades docente e artista, contribuindo no plano teórico-prático, com a apresentação de propostas como a do professor performer, a do professor in role, entre outras múltiplas possibilidades.

Para encerrar este dossiê, Laura Elizia Haubert realizou a tradução para o português do texto “Experience, Nature and Art” (1925), originalmente escrito por John Dewey. Vários dos artigos que compõem este dossiê citam e analisam a Dewey, sendo portanto, uma valiosa tradução para os eixos temáticos desta publicação. Entre os questionamentos que o texto levanta, estão as análises que Dewey fez sobre o trabalho do artista e do artesão, e a construção de uma percepção sobre o produto e o processo de trabalho em ambos casos.

Desejo a todes uma ótima leitura!

Profa. Dra. Vanessa Freitag, Universidad de Guanajuato, México



Seção Temática

A narrativa autobiográfica como ritual na formação docente

The autobiographic narrative as a ritual in teaching training

La narrativa autobiográfica como ritual en la formación docente

Graciela Renato Ferreira¹

Luciana Borre²

1 Graduanda em Artes Visuais – Licenciatura – pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Participou do grupo de extensão “A escuta através da arte: uma experiência no Hospital Ulysses Pernambucano” (2019/2020). Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), vinculado ao PPGAV UFPB/UFPE. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPE/CNPq) lattes: <http://lattes.cnpq.br/1930166425660942>

2 Professora e coordenadora dos Cursos de Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado - da Universidade Federal de Pernambuco. Professora no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), vinculado ao PPGAV UFPB/UFPE. É doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2014). Mestre em Educação pela PUCRS (2008); especialista em Gestão e Planejamento Escolar pela PUCRS (2006) e graduada em Pedagogia pela UFRGS (2004). Atuou como professora de Séries Iniciais e Artes Visuais <http://lattes.cnpq.br/9232357001079673> orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1929-3734> email: lucianaborre@yahoo.com.br

RESUMO

Liame é uma instalação têxtil coletiva, desenvolvida em 2022, com o objetivo de vivenciar narrativas autobiográficas e refletir sobre memórias e docência por meio do saber sensível e do fazer têxtil. Seu fazer relacional reverberou algumas questões: como a narrativa de nossas memórias pode potencializar ações prático-reflexivas por meio do fazer têxtil? Quais memórias carregamos em nossos corpos e como elas podem ser ressignificadas? Como o fazer têxtil - artesanal - potencializa o compartilhamento de memórias sobre a docência? Liame é o resultado de um projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UFPE), desenvolvido no Departamento de Artes, da Universidade Federal de Pernambuco. Permeia os campos da Educação da Cultura Visual, A/r/tografia, Arte Têxtil e Estudos da Memória.

PALAVRAS-CHAVE

Formação Docente; Saber Sensível; A/r/tografia; Arte Têxtil; Corpo e Memória.

ABSTRACT

Liame is a collective textile installation, developed in 2022, with the aim of experiencing autobiographical narratives and reflecting on memories and teaching through sensitive knowledge and textile making. His relational work reverberated some questions: how can the narrative of our memories potentiate practical-reflective actions through textile making? What memories do we carry in our bodies and how can they be re-signified? How does making textiles - handmade - enhance the sharing of memories about teaching? Liame is the result of a Scientific Initiation project (PIBIC/UFPE), developed at the Department of Arts, Federal University of Pernambuco. It permeates the fields of Visual Culture Education, A/r/tography, Textile Art and Memory Studies.

KEY-WORDS

Teacher Training; Sensitive Knowledge; A/r/tography; Textile Art; Body and Memory.

RESUMEN

Liame es una instalación textil colectiva, desarrollada en 2022, con el objetivo de experimentar narrativas autobiográficas y reflexionar sobre las memorias y la enseñanza a través del conocimiento sensible y la confección textil. Su trabajo relacional repercutió en algunos interrogantes: ¿cómo la narración de nuestras memorias puede potencializar acciones práctico-reflexivas a través de la confección textil? ¿Qué recuerdos llevamos en el cuerpo y cómo pueden resignificarse? ¿Cómo la fabricación de textiles, hechos a mano, mejora el intercambio de recuerdos sobre la enseñanza? Liame es el resultado de un proyecto de Iniciación Científica (PIBIC/UFPE), desarrollado en el Departamento de Artes de la Universidad Federal de Pernambuco. Permea los campos de Educación en Cultura Visual, A/r/tografía, Arte Textil y Estudios de la Memoria.

PALABRAS-CLAVE

Formación de Profesores; Conocimiento Sensible; A/r/tografía; Arte Textil; Cuerpo y Memoria.

Experiências sensíveis: a casa, a concha e o habitar

Em 2021, influenciada pelas memórias da pandemia, produzi poeticamente alguns trabalhos manuais por meio de atravessamentos entre as materialidades do barro e do têxtil. Meu processo criativo se deu de forma experimental ao modelar em argila alguns “teares” em formato de casa, onde pude criar tecelagens em seu interior. A partir do saber sensível experienciei novos sentidos, e passei a investir em meu processo de criação com mais afinco, partindo de narrativas e memórias autobiográficas do habitar, pois me compreendia imersa e entrelaçada em uma necessidade de busca subjetiva e, naquele momento, solitária.

Daí por diante a poética da casa e o estudo da memória e do fazer têxtil foram se desdobrando em outras percepções e aprendizagens. No meio de todo esse devaneio da casa, da prática poética, fui me permitindo criar, refazer e descobrir outros caminhos. Entendi, por exemplo, que dedicar momentos de autocuidado e introspecção era uma riqueza em minha formação como artista, professora de Artes Visuais e pesquisadora.



Fig. 1 Casa tear, tecelagem em cerâmica, 2,5 x 31 cm, Graciela Ferreira, 2021.

Com a flexibilização das ações de enfrentamento a pandemia COVID 19 foi possível participar de proposições performáticas em grupo. Sendo assim, a composição solitária dos teares em cerâmica abriu espaço para o acolhimento de memórias presentes no corpo a partir da relação com outras pessoas e com objetos relacionais. Nestas vivências e já atenta a escuta de minhas próprias sensações corporais, tive a sensação de ouvir o mar, de sentir e imaginar as conchas da praia. Foi então que, lembrei-me de uma curta viagem à praia que fiz durante a adolescência. A memória era um recorte, o momento no qual me fascinei ao ver — talvez pela primeira vez — as conchas da praia se moverem. Aquela imagem em particular vibrou em meu corpo. Tecidos e roupas eram os objetos relacionais dispostos para que interagíssemos com eles. Sem pensar muito, me abriguei debaixo de um manto de cor azul, e performei alguns movimentos corporais. Ainda não tinha me dado conta, mas aquela memória das conchas estava viva em mim e me pedia novos movimentos.



Fig. 2 Vivência performática têxtil, Graciela Ferreira, 2022. Fotografia: Walton Ribeiro

A partir dessa vivência performática me dei conta de que a imagem da casa ainda reverberava em mim, porém de forma ressignificada e mais orgânica. Agora a casa continha vida, sendo que a imagem da concha-casa é a mais sentida, pois pertence ao museu indestrutível e imenso das velharias da imaginação humana (BACHELARD, 1993). A leitura do livro *Poética do Espaço*, do filósofo e poeta Gaston Bachelard (1993), passou a integrar meus movimentos e imaginários, principalmente porque torna fácil o entendimento daquilo que, por vezes, fica difícil descrever. Era meu corpo — um lugar de sensibilidade e de movimento contínuo, em um estado constante de tornar-se.

É preciso então encontrar uma imagem particular para dar vida à imagem geral [...] Robinet pensou que foi rolando sobre si mesmo que o caracol fabricou sua “escada”. Assim, toda a casa do caracol seria um vão de escada. Em cada contração, o animal mole faz um degrau de sua escada em caracol. Ele faz contrações para avançar e crescer. (BACHELARD, 1993, p. 276)

Ao pesquisar um pouco sobre conchas, descobri que os moluscos possuem uma protoconcha, que se forma ao seu redor provisoriamente. Quando atingem uma idade jovem, uma concha definitiva substitui a primeira. E então é formado o manto, que é um tecido parecido com a pele, o qual envolve as partes vitais do molusco. Associando essa imagem do manto, percebo que meu contato mais externo: corpo/pele — é justamente esse maior tecido que me protege e que me mantém em contato direto com o mundo. É também, por onde nos passam todas as experiências sensíveis, concentrando camadas de memórias. Um conjunto integrado, formado de diversidade e características inerentes de nosso habitat formador. Foi diante destas constatações, e de um desejo de abertura ao mundo, que passei a desejar estar com o outro, de relacionar os saberes e afetos com tudo aquilo que ainda poderia aprender na/em relação com subjetividades distintas. Passei então a ritualizar meus processos de autoconhecimento por meio da intencionalidade educacional.

A proposta desta pesquisa partiu do interesse investigativo sobre meu processo de criação, a partir de práticas e experimentações artístico-pedagógicas. Também refleti sobre o ritual como processo criativo, me permitindo experimentar atravessamentos entre a materialidade têxtil e buscando entender de que modo o saber e fazer manual potencializam a escrita de si, e como as narrativas autobiográficas contribuem para um processo de formação docente crítico-reflexivo. Liame participou da quarta edição da exposição coletiva *Tramações*, em outubro de 2022, no Memorial da Medicina e Cultura de Pernambuco/Recife/PE.

O têxtil, o ritual e o saber sensível

Essas experiências sensíveis que tive em meio a produções poéticas onde investia em memórias e narrativas por meio do fazer têxtil, me despertaram o interesse por entender mais sobre o saber do corpo e as relações com o outro.

Foi lendo *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* (2000), do professor e pesquisador João Francisco Duarte que aprofundei melhor minha pesquisa sobre o saber do corpo/das mãos. O autor questiona sobre a divisão dicotômica entre corpo e mente, diz que somos um emaranhado de processos, e que cada porção de nosso organismo manifesta conhecimento. Argumenta também que a experiência estética acontece primeiramente no corpo, e que a estética – do grego, *aisthesis* – significa a capacidade sensível do ser humano perceber e organizar os estímulos que alcançam o corpo. *A estesia*, portanto diz de nós. De nossa sensibilidade ao mundo (DUARTE, 2000).

Percebo que o fazer artesanal/manual é um movimento que nos permite comunicar de modo sensível, memórias e narrativas contidas em nós. E que o têxtil é um suporte que tem uma estrutura que abriga não só possibilidades artísticas/estéticas diversas, mas também, acolhe nossos rituais e memórias, pois é um material acessível e muito próximo de nossas experiências e afetividades cotidianas.

Também entendo o fazer manual têxtil como uma forma de ritualidade, pois sua materialidade favorece ações simbólicas e processos de reflexão-em-ação. É uma prática que traz permanência, facilitando a narratividade por meio da linguagem poética têxtil e textual mediante o resgate de nossas memórias, daquilo que nos toca, que nos acontece. E assim, concordo com Bondía (2002) quando afirma que a experiência é o que nos passa, e acrescenta:

Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (BONDÍA, 2002, p. 21-22)

Ao ler o ensaio *O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente* (2021) do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, percebi reflexões marcantes sobre alguns temas, tais como: o impacto da tecnologia digital na contemporaneidade, a coação por produtividade e o excesso de dados e informação. Han, observa que em razão desse excesso, não se é possível concluir e nem transitar entre uma e outra experiência de modo contemplativo ou duradouro, pois tudo é muito vivenciado de forma serial e compartimentada. E assim, pela velocidade e ausência de conclusão, diminui-se a percepção dessa experiência, tornando-a incompleta e rasa. Rituais, do contrário, são processos que não podem ser acelerados (Han, 2021).

Entender o fazer manual de modo ritualístico é atentar não só para a capacidade de manter atenção, em um processo de fazer com calma, mas uma maneira de aproximar nosso olhar e escuta, direcionando-os para nossos territórios, percebendo como estamos inseridos cultural e socialmente, aumentando nossa capacidade de ressonância com o outro, sem ela, "a gente ecoa a si mesmo e se isola para si". (HAN, 2021, p. 23-24).

Assim, percebo que quando nossas narrativas se tornam rituais por meio de um fazer manual desacelerado, consciente e espreito à escuta, e rica de um saber e uma memória corporizada, encontramos possibilidades de reconhecimento. Reconhecer reside no fato de que agora se conhece mais do que antes. "Mais", aqui, se entende não como soma, como acúmulo de informações, que não possuem força simbólica, mas um conhecer mais aprofundado, como a alguém que conhece sua própria casa, pois o ato de permanecer lhe concede tempo de habitar (HAN, 2021).

É necessário ouvir atentamente o que o nosso processo diz de nós, considerando também nossa atenção a cada escolha que fazemos e aos processos do fazer. Seja nos gestos, na repetição dos pontos, na escolha das materialidades e desta ou daquela

memória/imagem, estamos de algum modo estabilizando nosso olhar para as visualidades que criamos e as que fazem parte de nosso cotidiano. Tomando consciência de nossa identidade a partir de vivências que priorizem espaços de encontros, de comunicação e criação, que considerem os atravessamentos de imaginários existentes entre sujeito e coletivo. E entendendo como nossas narrativas podem ressoar em outros e em nós mesmos, interferindo na construção de outras visualidades. Como os rituais, as narrativas podem configurar-se como ações simbólicas que estabilizam a vida. Logo, concordo com Han (2021), quando afirma que:

Rituais podem ser definidos como técnicas simbólicas de encasamento. Transformam o estar-no-mundo em estar-em-casa. Fazem do mundo um local confiável. São no tempo o que uma habitação é no espaço. Fazem o tempo se tornar habitável. Sim, fazem-no viável como uma casa. (HAN, 2021, p. 10-11).

Entendo que o fazer manual, ao burlar a produtividade, nos desacelera. São ações simbólicas, que se contrapõem às formas de trabalho alienado e serial, onde a experiência não permanece. Rituais são uma forma de permanecer, é um refúgio que estabiliza a vida e que proporciona autorreflexão, revisão diária, mudança de planos e construção de novas trajetórias.

Essas autodescobertas, por meio do fazer manual têxtil, foram movimentadores de processos criativos em minha formação docente. O ato de narrar ao tecer tem um outro tempo: reflexivo, de escuta, de abertura para mim e para outro. Onde em um modo presente, resgato memórias para tecer transformações. Narrar ao tecer é também escrever palavras, é materializar histórias, guardadas em gavetas. Através do gesto posso permanecer, e construir um espaço de ser. Segundo Han (2021, p. 58) “O ser é o verbo para o lugar.”



Fig. 3 Processo de criação em Liame, Graciela Ferreira, 2022. Fotografia: Lizandra Santos



Fig. 4 Processo de criação em Liame, 2022. Fotografia: Graciela Ferreira

Processos de criação em Liame

Liame é uma instalação têxtil coletiva, desenvolvida em 2022. É uma estrutura de algodão com 2,50m x 3,50m que sofreu interferências de amigas/os e colegas dos cursos de Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco, nos meses de agosto e setembro. Disponibilizei ao lado do tecido alguns materiais têxteis, como tecido, tesouras e retalhos. Pedi também que ao final da interação/vivência, deixassem memórias escritas em pequenos retalhos de algodão a partir do que lhes sensibilizaram. Cada pessoa convidada era interpelada a trazer de forma livre, um material/objeto, uma performance ou apenas o compartilhamento de uma narrativa autobiográfica, pois essa era a finalidade: e enquanto costuravam aqueles objetos no painel/tecido, conversávamos sobre a relação das memórias que se desdobravam ali naquela vivência, e por meio dos afetos. Foram momentos relevantes e de muita aprendizagem na minha formação como docente. Pude exercitar a prática do ouvir e estive atenta e aberta para as imprevisibilidades do processo, entendendo o quanto de afetividade tinham esses encontros e de como a dimensão do trabalho exigia a necessidade do outro.

Este processo coletivo estava ancorado na perspectiva a/r/tográfica, pois o investimento em meus processos poéticos costurando o saber e o fazer, possibilitaram a criação de novas linguagens poéticas, visualidades e experiências estéticas. Esta abordagem propõe relacionar “[...] processos de criação poética, práticas de ensino-aprendizagem e de pesquisa” (BORRE, 2020, p. 34). Este modo de pensar a pesquisa em artes muito me contempla, ao passo que une fazer artístico, práticas educacionais

e pesquisa. Para a educadora e pesquisadora Rita Irwin (2013, p. 24) “Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Eles se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça híbrida. Linguagem das fronteiras da auto-etnografia e de gêneros.”

Das fronteiras que se abriram no decorrer de minha formação docente, um dos encontros mais relevantes se deu entre a prática da narrativa autobiográfica e o fazer manual. E a partir de vivências a/r/tográficas, fui percebendo como esses processos estavam ligados a um modo de fazer e pensar poético ritualístico de narratividade, por meio principalmente, da prática da tecelagem e da modelagem em argila.

Além disso, por meio do fazer manual e da narrativa autobiográfica, a a/r/tografia também busca considerar no mesmo patamar de importância processos textuais e imagéticos. Estas ações permitem a revisão de discursos e de imaginários, e o ato de trazê-las em nossa vivência artística-pedagógica, por meio de um investimento poético que valoriza nossas experiências, propiciam um maior autoconhecimento e autotransformação.



Fig. 5 Processo de criação em Liame, 2022. Fotografia: Graciela Ferreira



Fig. 6 Processo de criação em Liame, 2022. Fotografia: Letícia Andrade



Fig. 7 Processo de criação em Liame, 2022. Fotografia: Letícia Andrade

Existe uma espécie de moluscos marinhos chamados vieiras – Eles possuem uma característica peculiar: são nadadores ativos — na verdade, são os únicos bivalves migratórios. No devaneio da concha-casa que se move, penso que seja uma imagem apropriada para pensarmos nesse movimento que vem de nossas memórias.

Compartilhar narrativas, é ir além de si e deslocar-se de algumas certezas. É entrar em estado de movência com outros. Portanto, criar oportunidades de encontros, é crucial para que nossas narrativas possam ressoar em outros e em nós mesmos, interferindo na construção de outras visualidades.

O projeto Liame é na verdade um espaço de encontros, de narrativas e memórias afetivas, que existiram por meio do compartilhamento e pelo deslocamento das pessoas que trouxeram suas memórias — são elas que nos comovem a partir do saber sensível. Comover vem do Latim *commovere*, “mobilizar, mover conjuntamente”, formado de *com-*, “junto”, mais *movere*, “mexer, deslocar, mover”. Não é a concha o arquétipo da casa que se move?

Quando penso na minha formação como docente artista sinto que é necessário investir no compartilhamento de memórias, tornando as práticas e vivências artísticas como espaço propício para o relato de experiências. É como abrir diante de si uma página onde se possa narrar vivências e modos de ser. Borre (2020) apresenta a importância do compartilhamento de nossas narrativas:

Ao contar, inventar e reinventar experiências, geramos processos de mudanças microfísicas, ao nível do pessoal/subjetivo, na relação com os lugares que ocupamos nas redes de poder. Um processo emancipatório é desencadeado a partir da tramação de nossas histórias – e o que escolhemos contar – com o acontecimento em si e a interpretação do outro. Uma tríade que provoca, constrói sentidos (BORRE, 2020, p. 43).

Por meio das ações compartilhadas em Liame, considero que a valorização de autobiografias das pequenas narrativas, do corpo que vibra, e o protagonismo nos processos de criação, incentivam e legitimam a produção de novas narrativas, e novos sentidos de ver e viver, instigam processos autorreflexivos e contribuem para melhores relações interpessoais, de maneira que são ações com potencial de propor mudanças no ambiente.

Borre (2020), também discorre sobre a problemática da enxurrada de palavras e imagens com as quais interagimos todos os dias e criamos relações existenciais. A autora destaca que o campo da Cultura Visual nos alerta para um “afogamento imagético” que impossibilita abarcar criticamente inúmeras possibilidades crítico-interpretativas. Ao me debruçar sobre tais apontamentos, e relacionar com alguns pensamentos de Han (2021), concordo que a adição e o acúmulo infinito de visualidades tendem a igualar/homogeneizar modos de pensar, pois o global nivela todas as diferenças, vai uniformizando na medida que des-localiza³ a cultura em hipercultura. Quando as imagens e artefatos culturais tendem ao acúmulo, acabam produzindo narrativas

³ Termo utilizado por Byung-Chul Han ao discorrer sobre a globalização na contemporaneidade (HAN, 2021, p. 57)

comuns, evitando o aparecimento de sulcos visíveis. Por isso, “a ação de puxar o fio, tencionar verdades e criar visualidades, tende a desfiar a linha de nossas certezas e inundar as relações interpessoais com novas possibilidades de ver o outro.” (BORRE, 2020, p. 114-115).

Nossas narrativas assumem um papel fundamental, não só para respeitar os limiares e o reconhecimento do outro, mas justamente para legitimar histórias e as particularidades de um modo de ver.

Penso que os processos educativos podem ser mais humanizados ao priorizarem e aprofundarem as vivências ao invés de acelerá-las. Facilitando ações educativas significativas por meio de processos de criação artístico-pedagógicos que priorizassem a aprendizagem processual, que permitissem a capacidade de conclusão, ou seja, de internalizar e perceber o que estava sendo vivenciado, antes de começar um novo trabalho. Assim como o filósofo Han (2021) percebo que “A narração é uma forma de conclusão, tem começo e fim. Uma ordem fechada a caracteriza. Informações, ao contrário, são aditivas, não narrativas. Não se juntam, terminando em um conto, em uma canção que doa sentido e identidade.” (HAN, 2021, p.53).

Acredito também que a criação de um espaço de escuta e de diálogo, junto ao compartilhamento de narrativas e a relação com o outro, permite um maior autoconhecimento, e uma profunda atenção para a identificação e fortalecimento de subjetividades e produção de novas visualidades.

Por fim, memórias compartilhadas permanecem vivas

Fios de desconforto.
Memórias compartilhadas permanecem vivas.
Para lembrar daquela menininha.
Por que costuramos? — Deixo um presente, me permitindo brincar e imaginar.
O adeus não dito e aqui a oportunidade de externar isso. O acolhimento, o luto e
milhões de sentimentos.
Atenção é o início da devoção (não se esqueça do processo).
A rede da minha gata, que nunca botei...meus cabelos pra cima bem pretos. Como
os pelos da minha gata.
Ainda bem que voltei, bom saber que posso voltar.
Entre nós
(Memórias registradas durante o processo de criação de Liame)

É importante perceber o quanto pode ser significativa a formação de professores que investe na pesquisa narrativa como proposta de formação pedagógica. Pois o ato de materializar inquietações, promove autorreflexão, revelando assim subjetividades

e oportuniza a criação de novos significados. Desta forma, podemos perceber que tomar consciência de algumas questões do íntimo, cria espaços e aponta caminhos de compreensão para ver o outro a partir de si.

Sendo assim, uma reverberação importante deste projeto será a continuidade de uma escrita reflexiva acerca das memórias e relatos apresentados pelas/os amigas e colegas participantes do mural têxtil.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. **Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10/05/ 2022.

BORRE, Luciana. **Bordando afetos na formação docente**. Conceição da Feira: Andarilha, 2020.

DUARTE, J. J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente**. Tradução Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

IRWIN, Rita. *A/r/tografia*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

Submissão: 14/10/2022

Aprovação: 08/11/2022

Articulações entre a prática docente, o *anthotype* e a agricultura agroecológica

Articulations between teaching,
the *anthotype* and the agroecological
agriculture

Articulaciones entre la práctica
docente, el *anthotype* y la agricultura
agroecológica

Daniela Corrêa da Silva Pinheiro¹

¹ Mestra em Artes Visuais (UNICAMP) Doutoranda em Media Artes (UBI - Portugal), onde desenvolve a pesquisa com o *anthotype*. Professora no IFB/DF lattes: <http://lattes.cnpq.br/1354543597423500> orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0902-2233> email: danielapolaroid@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca pensar as imagens fotográficas enquanto campo de experiência e de criação em educação, por meio do processo histórico de fotografia do século XIX, chamado anthotype, no qual as fotografias são feitas com a emulsão fotossensível dos pigmentos vegetais. Ainda, propõe-se uma reflexão acerca das experiências artísticas e educativas que a autora tem vivenciado junto à sua pesquisa em andamento no doutorado em Media Artes, na Universidade da Beira Interior/UBI-Portugal, que explora o estudo do anthotype e sua relação com a agricultura agroecológica. Assim, apresento a reflexão e o compartilhamento da experiência em torno do fazer artístico com o processo anthotype na disciplina de Fotografia, junto aos alunos da turma A do 2º ano do Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo Integrado ao Ensino Médio, realizada em 2022/1, no Campus Recantos da Emas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. Essa experiência em sala de aula vai ao encontro dos conceitos de fotografia expandida (Fernandes Junior, 2002), experiência na educação (Dewey, 1979) e de processos de criação (Salles, 2011 e 2016).

PALAVRAS-CHAVE

Fotografia; Anthotype; Educação; Experiência; Processo de Criação.

ABSTRACT

This paper seeks to think of photographic images as a field of experience and creation in education, through the historical process of photography of the nineteenth century, called anthotype, in which photographs are made with the photosensitive emulsion of vegetable pigments. Furthermore, a reflection is proposed about the artistic and educational experiences that the author has lived throughout the ongoing PHD in Media Arts research at the University of Beira Interior/UBI-Portugal, that explores the study of the anthotype and its relationship with the agroecological agriculture. Thus, is presented the reflection and the sharing of the experience around the artistic making with the anthotype process in the Photography discipline, with the students of class A of the 2nd year of the Technical Course in Audio and Video Production Integrated to High School, held in 2022/1, at Recantos da Emas Campus - Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasilia - IFB. This classroom experience meets the concepts of expanded photography (Fernandes Junior, 2002), art as experience (Dewey, 1979) and creation processes (Salles, 2011 and 2016).

KEY-WORDS

Photography; Anthotype; Education; Experience; Creation process.

RESUMEN

Este trabajo busca pensar la imagen fotográfica como un campo de experiencia y creación en la educación, a través del proceso histórico de la fotografía a partir del siglo XIX, denominado anthotype, en el cual las fotografías son realizadas con la emulsión fotosensible de pigmentos vegetales. Aún así, propone una reflexión sobre las experiencias artísticas y educativas que ha vivido la autora junto con su investigación en curso en el doctorado en Media Artes, en la Universidad de Beira Interior/UBI-Portugal, que explora el estudio del anthotype y su relación con agricultura agroecológica. Así, presento la reflexión y puesta en común de la experiencia en torno al hacer artístico con el proceso de anthotype la disciplina Fotografía, con los alumnos de la clase A del 2º año del Curso Técnico en Producción de Audio y Video Integrado a la Enseñanza Media, realizado en 2022. /1, en el Campus Recantos da Emas – Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasília – IFB. Esta experiencia de aula reúne los conceptos de fotografía expandida (Fernandes Junior, 2002), experiencia en educación (Dewey, 1979) y procesos de creación (Salles, 2011 y 2016).

PALABRAS-CLAVE

Fotografía; Anthotype; Educación; Experiencia; Proceso de Creación.

Introdução

Apesar do *anthotype* ser um processo histórico inicialmente descrito em 1842, este vem sendo ressignificado na contemporaneidade por vários artistas-pesquisadores-professores, uma vez que proporciona uma reflexão que passa pela história da fotografia, sendo uma experiência em consonância com a natureza e uma postura crítica em relação à crise ambiental e à sociedade contemporânea, tão saturada de imagens.

O *anthotype* ou antotipia² tem como característica o registro de imagens a partir de pigmentos³ vegetais, utilizando o sumo de flores, plantas, raízes ou de frutos como emulsão fotossensível, que se alteram e se apagam com o sol e o com o passar do tempo. Este processo fotográfico histórico foi apresentado cientificamente, pela primeira vez, no século XIX (década de 40), na Inglaterra, por John Herschel e, logo depois, por Mary Somerville (FABBRI, 2012). Das experiências de Herschel e de Somerville sobre os pigmentos das plantas, é percebido que a ação dos raios solares provoca o esmaecer das cores, resultando em uma imagem de contrastes sutis e efêmera quando exposta à luz, depois de revelada.

Por ser um processo criativo que se relaciona diretamente com o material fotossensível das plantas encontradas na natureza, essa característica se difere da química e da alta toxicidade comumente usadas em outros processos fotográficos, descobertos também no século XIX. Para Fabbri (2012) “o *anthotype* é um processo fotográfico muito delicado e um fazer ecologicamente correto de impressão, usando o material fotossensível das plantas encontradas na natureza” (tradução nossa). Essa característica foi um dos pontos que me motivaram a desenvolver a pesquisa em andamento no doutorado em Media Artes da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, em Portugal, na Covilhã, que tem como título “Conversas com a natureza através dos pigmentos das plantas: o processo criativo com *anthotype*”.

A pesquisa de doutorado explora o estudo do *anthotype* em relação à agricultura agroecológica, propondo um abrandamento do ritmo da respiração e dos gestos a partir da exploração da materialidade da fotografia e da componente somática da vida das plantas, que apresenta um ritmo lento e paciente. Nesse sentido, propõe-se abordar a fotografia para além das características ópticas e mecânicas. Daí a importância de trabalhar com o conceito de “fotografia expandida” (FERNANDES JUNIOR, 2002), enfatizando o processo de criação. Na fotografia expandida o processo criativo está para além do momento do clique fotográfico. Com isso, todas as imagens produzidas estão sujeitas a sofrerem transformações antes, durante e depois de sua revelação.

Diante de todas essas questões levantadas até agora, neste artigo percebi a

2 A Literatura atual apresenta diferentes nomenclaturas para essa técnica: Anthotype, Antotipia e Phototypes. Neste artigo, opta-se por utilizar o termo *anthotype*, pois é utilizado com mais frequência nas pesquisas acadêmicas brasileiras e de Língua Inglesa.

3 Utilizaremos “pigmentos” pois essa nomenclatura é utilizada por vários pesquisadores que são referência nos estudos com os processos fotográficos históricos, entre eles FABBRI (2012) e JAMES (2015).

importância de realizar a experiência com o processo criativo *anthotype* em sala de aula com os meus alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília/ IFB – Recanto das Emas, na disciplina de Fotografia. Além do *anthotype* contribuir na formação do olhar artístico e na construção do sensível fotográfico do aluno, a prática com esse processo envolve diferentes disciplinas como: arte, ciência, ecologia e biologia.

Para essa experiência em sala de aula com os alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília – IFB, foram realizadas diversas etapas entre aulas práticas e teóricas, apontando para a necessidade de o processo de ensino-aprendizagem se centralizar nas experiências vivenciadas e na ressignificação destas, chegando a um fazer artístico no qual se acredita no aprender da experiência (DEWEY, 1979) através de seus encontros entre teoria – prática e arte - vida.

Atuação docente e a pesquisa com o processo criativo *anthotype*

A pesquisa de doutorado em questão, pretende evidenciar as potencialidades de um diálogo entre a emulsão fotossensível de pigmentos vegetais e o contato com a natureza, tudo isso como base para os gestos poéticos e para a criação artística por meio do processo *anthotype* e de seu entrecruzamento com as novas tecnologias digitais da imagem. Assim, a partir dos diálogos, intervenções e experimentações, percebe-se a linguagem fotográfica para além de seus paradigmas tradicionais impostos – uma fotografia expandida.

Entende-se, conceitualmente, a partir de Fernandes Junior (2002), a fotografia expandida como um modo de fazer fotográfico que valoriza a experiência na sua trajetória criativa e nos procedimentos utilizados pelo artista, livre das amarras da fotografia convencional. Segundo o autor, devemos considerar todos os tipos de intervenções na imagem que aponta para uma reorientação dos paradigmas estéticos, os quais ousam ampliar os limites da fotografia enquanto linguagem, sem se deter na sua especificidade, pois nela o que importa é considerar os contextos de produção e as intervenções antes, durante e após a realização de uma imagem de base fotográfica.

As imagens em *anthotype* que fazem parte da minha pesquisa artística para o doutorado, são realizadas pelos pigmentos dos vegetais dos alimentos dos agricultores agroecológicos pesquisados. Entro em um processo colaborativo de criação: são eles que plantam e colhem o material que será utilizado na emulsão fotossensível para a revelação da imagem fotográfica. Assim, a pesquisa vai ao encontro às ideias de Bourriaud (2009), que defende, basicamente, uma ligação da arte com a esfera das relações humanas e seu contexto social; uma rede colaborativa de aprendizagem que visa a interação e a construção coletiva. A escolha desses agricultores, que estão ligados a uma produção livre de agrotóxicos, é um ponto importante da pesquisa, uma vez que trabalhar com o *anthotype* opera, também, como ferramenta para

trazer questões sobre o Antropoceno⁴. A prática com o anthotype é um meio de conscientizar e reagir sobre essa problematização contemporânea ambiental.

Trabalhar com o anthotype exige muita pesquisa, paciência e prática, pois ele é um processo aberto ao acaso e ao “erro”, pois lidamos diretamente com os tempos da natureza. Na pesquisa de doutorado em andamento, acredito que, através do “erro”, pode-se encontrar a poética, a estética e a linguagem do trabalho artístico que se está sendo desenvolvido: “acaso e erro mostram seu dinamismo criador em meio à continuidade – geram novas possibilidades de obras na perspectiva temporal do processo criador” (SALLES, 2016, p.133).

Entretanto, mesmo aberta a essas questões do acaso e do “erro” do processo criativo, a pesquisa com o anthotype exige uma sistematização metodológica, pois cada pigmento vegetal tem um tempo próprio de exposição ao sol. Além disso, fatores como papel, camadas dos pigmentos vegetais, estação do ano, local de exposição, diluentes, influenciam no tempo da formação de cada imagem.

A partir disso, a pesquisa entra em consonância com a Crítica Genética de Cecília Salles (2011), uma vez que considera os documentos de processo como uma parte importante do processo criativo, já que, através deles, podemos conhecer os rastros de uma obra em construção e transformação, sendo uma investigação processual. Assim, para a investigação do doutorado, são realizadas algumas formas de registros, entre elas: fichas técnicas do processo, diários de criação e registros com câmeras DSRL para as gravações e para o *making of* do processo criativo. Todas essas formas de registros foram utilizadas, também, na experiência com o processo anthotype que foi explorado junto aos alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília - DF.

As formas de registros em investigação no doutorado são utilizadas como indicadores, ou seja, como uma forma de entender os tipos de relação que vão se estabelecendo com o meio que cerca o fazer fotográfico, verificando como este meio é captado pela percepção, como é interpretado, e como isso participa e constitui a geração da obra. Segundo Salles (2011), neste método, chamado de Crítica de Processo Criativo ou Crítica Genética, toma-se o percurso de criação para desmontá-lo e, em seguida, colocá-lo em ação novamente, apontando alguns indícios do processo criativo. Esse processo, o qual a criação percorre, revela um movimento aberto aos possíveis devires.

É importante colocar que, antes de realizar essa prática em sala de aula com os alunos, eu já havia desenvolvido vários trabalhos artísticos com o anthotype, entre eles: *Conversa com a natureza* (2020), *Saberes da Terra* (2020) e *Nhak-krarati* (2022). Além de também já ter pesquisado diversos pigmentos das plantas com o *anthotype* desde 2019, ano que iniciei a pesquisa do doutorado. Entre os pigmentos pesquisados estão: uva, flor dália, amora, chimarrão, beterraba, repolho roxo, couve, espinafre, urucum e hibisco.

4 Antropoceno é como muitos cientistas descrevem a era geológica atual. A primeira na qual o impacto de uma espécie – o ser humano – é grande a ponto de alterar sensivelmente indicadores médios referentes ao sistema da Terra. As mudanças climáticas e as elevadas taxas de perda das espécies são dois dos principais sinalizadores de uma transformação que ameaça a sobrevivência do próprio causador do problema: a espécie humana (SCARANO, 2019, p.16).

A partir dessas vivências, os pigmentos das plantas escolhidos para trabalhar com os alunos do Ensino Médio foram o urucum e o hibisco. Escolhi estes pois, na época, estava pesquisando e acompanhando a agricultora agroecológica assentada da reforma agrária, Irene Carvalho da Silva de Planaltina, Brasília – DF. Ambos foram plantados e colhidos por ela. Também, a escolha desses alimentos permitiu que eu levantasse questões sobre agricultura agroecológica junto aos alunos.

Anteriormente à experiência em sala de aula, já havia desenvolvido várias experimentações com esses dois pigmentos. Mesmo assim, tive que realizar novas investigações, já que o papel que iríamos utilizar em sala de aula não era o mesmo que eu utilizava em minha pesquisa. Normalmente, uso o papel Canson *Montval* Aquarela 300g que é 100% algodão. Por se tratar de uma instituição federal, tivemos que utilizar, o papel de desenho Filipinho com 140g^m, um papel mais acessível e que a escola já dispunha no almoxarifado.



Fig1. Daniela Pinheiro, Experimentação em meu ateliê com os papéis e o pigmento do hibisco com retratos da própria agricultora Irene Carvalho da Silva, 2022.

Antes de começar a experimentação com o *anthotype* em sala de aula, realizei várias tentativas para ter certeza de que poderíamos usar aquele papel. Precisava saber o tempo certo que as imagens necessitavam para serem reveladas pelos raios do sol naquele material. Assim, coloquei todos esses pontos nas fichas catalográficas. Para essa variante considerei um clima ensolarado, pois é esse o predominante em Brasília-DF, na época em que iríamos realizar as experimentações. Com isso, verifiquei que com o urucum eram necessários, mais ou menos, três dias, e com o hibisco a formação da imagem pelo sol, levava, em média, de uma semana a 15 dias. Durante a experiência com os alunos, eles puderam escolher com qual emulsão gostariam de trabalhar na sua imagem.

Quanto à preparação da emulsão, realizei testes em meu ateliê, diluindo água e álcool, para que eu conseguisse levar para a sala de aula uma fórmula mais precisa. O hibisco, como exigia um fogão para o preparo da emulsão, achei melhor preparar no ateliê. Entretanto, não finalizei o processo, deixando para os alunos coarem as folhas. Uma característica importante do processo *anthotype* é o contato direto das mãos nos materiais, proporcionando a entrada em outro tempo com a matéria fotográfica. Assim, atentei os alunos a essas questões para eles vivenciassem todas essas etapas

criativas. Por fim, foi depois de todos esses processos práticos e teóricos que me senti segura para desenvolver um plano de ensino com foco no processo e experiência com o *anthotype* em sala de aula.

Uma experiência com os *anthotype* junto aos alunos do Ensino Médio

A experiência em sala de aula com os alunos da turma A do 2º ano do Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo Integrado ao Ensino Médio, no Campus Recantos da Emas – Instituto Federal de Educação em Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, foi desenvolvida durante a disciplina de Fotografia e ao longo de um semestre do ano de 2022. Para essa prática foram abarcadas, como já descrito anteriormente, diversas etapas entre aulas práticas e teóricas.

Para Dewey (1979), no percurso de ensinar e aprender seria importante romper com a fronteira que separa a prática da teoria. Segundo o autor, é nessa relação de continuidade entre experiência, pensamento e vida, que os seres humanos aprendem, para ele “(...) a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências” (DEWEY, 1979, pg. 373). Entender a experiência como construção de conhecimento foi um dos objetivos dessa exploração em sala de aula.

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução — isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1979, p. 153)

As aulas teóricas dividiram-se entre conceitos sobre os elementos da fotografia, os três pilares da fotografia, enquadramento, composição fotográfica, operação de câmera, História da fotografia, discussões sobre a agricultura agroecológica, e escritas sobre o processo criativo nos diários de criação. Já as aulas práticas se dividiram entre a edição de uma imagem para transformar em positivo através do *Adobe Photoshop* e *Lightroom*, a prática com os pigmentos vegetais urucum e hibisco, e os registros do *making of* da feitura do processo *anthotype* e de depoimentos com os próprios alunos. É importante destacar que os alunos, em sua maioria, nunca tinham manuseado câmeras profissionais ou tido qualquer contato com a linguagem fotográfica.

A metodologia utilizada foi a mesma de minha pesquisa de doutorado: a sistematização dos dados em fichas técnicas do processo, os diários de criação com anotações sobre as criações e o registro com câmeras fotográficas DSRL para filmar e fotografar o *making of* do processo criativo. Esses últimos registros têm, como objetivo, a realização de um documentário colaborativo de nossa experiência em sala de aula. Através de todos esses registros pude perceber a importância do caminho criativo através da influência de minha pesquisa de doutorado, na qual, um dos autores estudados, coloca que:

O percurso criador, ao gerar uma compreensão maior do projeto, leva o artista a um conhecimento de si mesmo. Daí o percurso criador ser para ele, também um processo de autoconhecimento e, conseqüentemente, autocriação, no sentido de que ele não sai de um processo do mesmo modo que começou: a compreensão de suas buscas estéticas envolve autoconhecimento. (SALLES, 2016, p.65)

Para Salles, os documentos de processo como os diários de criação, as fichas catalográficas, os registros do *making of*, são “registros materiais do processo criador e retratos temporais de uma construção, que agem como índice do percurso criativo” (SALLES, 2016, p.26.). Para a nossa prática na sala de aula, também consideramos esse conceito de Salles.

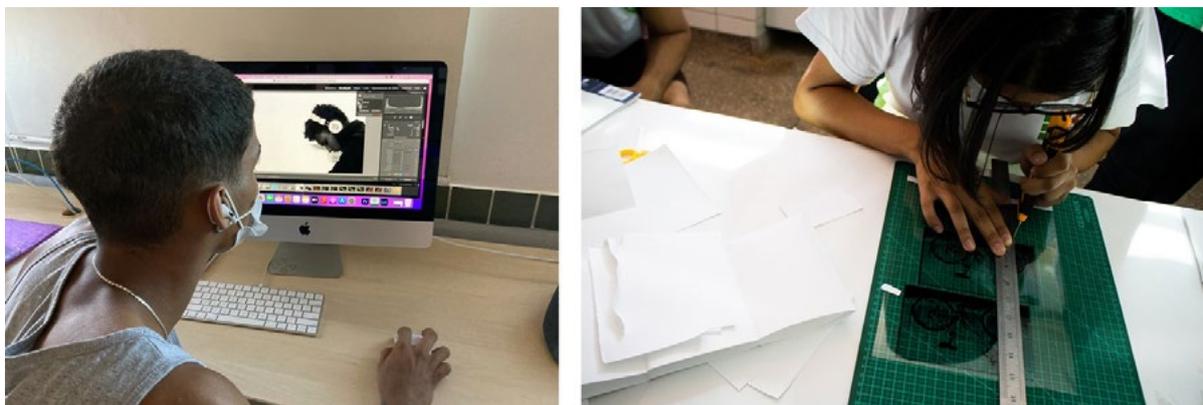


Fig2. Acervo autora, Preparação do positivo, 2022.

O começo do trabalho criativo com o *anthotype* na escola, partiu de imagens digitais fotografadas pelos alunos com as câmeras fotográficas profissionais do Instituto Federal de Brasília/IFB. Nesta prática os alunos puderam executar o que haviam aprendido nas aulas teóricas. Logo depois, as imagens fotográficas foram trabalhadas nos programas de edição de fotografia *Adobe Photoshop* e *Lightroom* e transformadas em positivo⁵ p/b. É com esta matriz digital que inicia-se o processo de impressão com o *anthotype*. Todo esse processo aconteceu durante as aulas, nas ilhas de edição do próprio IFB. Cada aluno realizou a edição do seu material e, nela, foi preciso transformar a imagem fotográfica em preto e branco e ajustar os níveis de brilho/contraste, sombras/altas-luzes e o preto.

Também, nesta etapa, vários alunos realizaram intervenções nas matrizes positivas, descobrindo traços, gestos, memórias – sinais de construção do seu pensamento fotográfico. Segundo Soulages (2010), o trabalho com o positivo/negativo é inacabável “à medida que pode sempre ser retomado e realizado uma outra vez, e isto de maneira potencialmente diferente”. A partir disso, o aluno pode perceber que essa fotografia é um processo que se constrói em etapas, um modo de

5 No presente artigo serão utilizados os termos e “positivo”, “matrizes positivas”, “matriz digital” para designar o mesmo tipo de material.

fazer fotográfico que valoriza a experiência do artista na sua trajetória criativa, além de ter seus procedimentos livres das amarras da fotografia convencional.



Fig3. Acervo autora, Preparação da emulsão fotossensível com os pigmentos do urucum e hibisco, 2022.

Logo depois dessa etapa, os positivos foram impressos em fotolito. Acabei realizando esse processo em uma gráfica por sua precisão aos pontos de preto e branco, obtendo, assim, mais qualidade na imagem. Na espera da impressão das imagens pela gráfica, propus aos alunos que observassem os raios de sol entrando em seus lares. Cada aluno, individualmente, fotografou a incidência da luz em seus cômodos, anotando essas informações em seus diários de criação.

Diferentemente do processo fotográfico analógico tradicional, em que os negativos são colocados em ampliadores e projetados sobre papel fotossensível, o processo criativo com *anthotype* não permite esse tipo de prática, já que a emulsão através dos pigmentos das plantas é muito lenta, e a luz necessária para a exposição é a solar. Assim, era preciso que cada um se preparasse para, logo mais, trazer seus *anthotypes* a esses mesmos lugares. Na sala de aula eles apresentaram essas imagens fotografadas e conversamos sobre a direção da luz.



Fig4. Daniela Pinheiro, Alunos assistindo a agricultora agroecológica Irene Carvalho da Silva, 2022.

Com os positivos prontos chegou o dia da experimentação com os pigmentos das plantas: urucum e hibisco. No processo com o *anthotype*, depois de escolhidos

os pigmentos vegetais, estes devem ser macerados com o uso de um almofariz e com a adição de álcool ou água. Inicia-se, nessa etapa, a preparação da emulsão. Logo depois, é preciso filtrar as emulsões vegetais e passar por um coador para retirar as impurezas. A partir daí, os pigmentos das plantas já estão prontos para o uso. Abre-se uma conexão com um outro tempo, um diálogo com as ferramentas e com os materiais; um tempo de acalmamento dos gestos, possibilitando afetar-se com a mutação da matéria. Dessa forma, o processo criativo desta experiência é um pensamento processual e relacional, no qual os rastros dos pensamentos em construção são levados em consideração. A cada olhar e observação se percebe algo diferente.



O ANTHOTYPE



Realizar o anthotype foi uma experiência completamente nova para mim. Eu nunca havia revelado uma foto antes, e não sabia que havia a possibilidade de obter uma imagem utilizando pigmentos naturais, como no meu caso, o urucum.

Foi muito divertido termos nos juntado na sala de aula trabalhando juntos para a realização do trabalho. Com as funções divididas, fica mais fácil observar o quanto minucioso o trabalho pode ser. Fiquei realmente encantada com a forma que a foto se transferiu para o papel utilizando apenas a luz solar. Foi muito legal acompanhar esse processo da foto gradualmente sendo exposta. Trabalhar com um processo histórico de fotografia com certeza nos traz outro olhar sobre a fotografia.



Fig5. Acervo autora, Fichas catalográficas e *anthotypes* dos alunos, 2022.

Cada aluno apresentou, como finalização, um trabalho teórico, contendo a sua percepção criativa, o *anthotype* e a ficha catalográfica do processo. Além disso, os alunos, no encerramento da disciplina, assistiram a um depoimento da agricultora agroecológica Irene da Silva sobre o plantio do urucum e do hibisco, materiais que eles utilizaram em suas criações. Também realizaram registros finais dos depoimentos sobre a percepção em relação a todo o processo, material esse que foi gravado por eles e que resultará em um documentário colaborativo que está em fase de montagem (por mim). Ao retomar essas filmagens e a decupagem do material, novas relações surgem no percurso de criação da pesquisa: “uma memória criadora em ação que

também deve ser vista nessa perspectiva da mobilidade: não como um local de armazenamento de informações, mas um processo dinâmico que se modifica com o tempo” (SALLES, 2016, p.19).

Considerações Finais

Compreende-se que o conjunto destes recursos utilizados na experiência em sala de aula, resulta na criação de um tempo particular e circular, no qual as etapas de criação passam por diferentes momentos, na coexistência dos tempos, com procedimentos que vão provocar as múltiplas temporalidades na imagem. O tempo e a duração, nessa vivência, se dilatam na produção e na construção das imagens, que passam entre pixels, afetos, pigmentos vegetais, gestos e experiências em consonância com a vida e com a natureza.

Diante da troca com os pigmentos vegetais, se torna visível outra lógica de projetar o mundo, na qual não se está só interessado em representar, mas também, em se relacionar com os espaços naturais. Essa prática parte da vontade essencial de coexistir, suscitando novos discursos no fazer artístico, no qual se busca desenvolver uma prática artística, capaz de se configurar como prática de pesquisa, um processo de conhecimento.

Dessa forma, não se trata somente de produzir fotografias, mas também de integrar diversas áreas do conhecimento que são potencializadas umas pelas outras, alcançando aberturas e dilatações, e ampliando, assim, o espaço de experimentações poéticas.

Na prática relatada, temos uma maneira reversa de pensar, já que um dos maiores paradigmas da fotografia é fixar o tempo. Interessa, portanto, o próprio movimento vivo que atua nas múltiplas temporalidades inscritas e coexistentes das imagens, considerando a impermanência viva, o impulso da criação: uma fotografia expandida com diferentes procedimentos criativos que apontam para um inesgotável repertório de combinações e aprendizagens múltiplas.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FABBRI, Malin. **Anthotypes**: explore the darkroom in your garden and make photographs using plants. Stockholm: Alternativephotography.com, 2012.

FERNANDES JR., Rubens. **A fotografia expandida**. 2002. 275f. Tese de Doutorado em

Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

JAMES, Christopher. **The Book of Alternative Photographic Processes**. Third Edition. Boston: Cengage Learning, 2002.

SALLES, Cecília. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, Cecília. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 4 ed. Vinhedo/SP, Horizonte, 2016.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia**: perda e permanência. Trad. Iraci D.Poleti, Regina Salgado Campos. São Paulo: Senac, 2010.

SCARANO, Fabio Rubio. **Regenerantes de Gaia**. Rio de Janeiro: Editora Dantes, 2019.

Submissão: 15/10/2022

Aprovação: 21/11/2022

Coleção de bordados: cartografia de uma residência de arte contemporânea com mulheres bordadeiras no Pampa argentino

Embroidery collection: cartography of a
contemporary art residency with women
embroiderers in the Argentine Pampa

Colección de bordados: cartografía de
una residencia de arte contemporáneo
con mujeres bordadoras en la Pampa
argentina

Adriene Coelho Ferreira Jerozolinski ¹

Maristani Polidori Zamperetti ²

1 Discente da Especialização em Artes (PPGAVI/UFPel/RS/Brasil). Mestre em Extensão Rural (UFV/MG), Pedagoga e Artista visual. lattes: <https://lattes.cnpq.br/5019766447930524>. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7900-2719> email: adrienejero@gmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação. Professora Associada no Centro de Artes (CA/UFPel) e Docente no PPGE/FaE/UFPel/RS/Brasil. lattes: <http://lattes.cnpq.br/8058990518394490>. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9600-1988> email: maristaniz@hotmail.com

RESUMO

O artigo aborda o processo de investigação e prática artística que se deu a partir dos encontros com grupos de mulheres nas oficinas de costura e de bordado de Bayauca, comunidade rural próxima à cidade de Lincoln, Buenos Aires, Argentina, durante a Segunda Edição da Residência Internacional COMUNITARIA, *Arte Contemporáneo y Procesos Sociales*, que aconteceu durante o mês de novembro de 2017. Utilizamos o bordado para formar uma imagem poética do nosso trabalho autoral durante essa investigação e como referência para reflexões sobre a construção e desconstrução de expectativas criadas na sociedade e entre as próprias mulheres sobre arte e gênero. Imaginamos uma força performática a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) que agencia os percursos e movimentos que resgatam histórias da residência, que colocamos em perspectiva a partir dos estudos feministas e sobre as relações entre arte e gênero na América Latina. Partimos da ideia de artista nômade, de Cristina Freire (2006) e do argumento desenvolvido por Sepúlveda T. e Bustos (2017) de que a arte é uma ferramenta para a ação política quando se pauta num sistema horizontal de relações baseadas na atenção, nos encontros, nas histórias e nos espaços alternativos de escuta e de ações concretas. Por fim, mostraremos que a expressividade do bordado, ao mesmo tempo em que serve como veículo de um sistema de educação moralizante, pode ser usado como veículo de comunicação e espaço criativo e de reflexão sobre a condição política, contestando hierarquias sociais e estéticas impostas e apontando para dinâmicas sociais emergentes na América Latina.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Têxteis; Gênero; Processos Sociais; América Latina.

ABSTRACT

The article discusses the process of investigation and artistic practice that took place from the meetings with groups of women in the sewing and embroidery workshops of a rural community near the city of Lincoln, Buenos Aires, Argentina, during the Second Edition of the International Residency. *COMUNITARIA, Arte Contemporáneo y Procesos Sociales*, which took place during the month of November 2017. We used embroidery to form a poetic image of our authorial work during this investigation and as a reference for reflections on the construction and deconstruction of expectations created in society and among others. women themselves about art and gender. We imagine a performative force based on the thinking of Gilles Deleuze and Felix Guattari (1995) that mediates the paths and movements that rescue histories of the residency, which we put into perspective from feminist studies and on the relations between art and gender in Latin America. We start from the idea of a nomadic artist, by Cristina Freire (2006) and from the argument developed by Sepúlveda T. and Bustos (2017) that art is a tool for political action when it is guided by a horizontal system of relationships based on attention, encounters, in the stories and in the alternative spaces of listening and concrete actions. Finally, we will show that the expressiveness of embroidery, while serving as a vehicle for a moralizing education system, can be used as a vehicle for communication and a creative space for reflection on the political condition, contesting social and aesthetic hierarchies imposed and pointing to emerging social dynamics in Latin America.

KEY-WORDS

Textile Arts; Gender; Social Processes; Latin America.

RESUMEN

El artículo aborda el proceso de investigación y práctica artística que se dio a partir de los encuentros con grupos de mujeres en los talleres de costura y bordado de una comunidad rural cercana a la ciudad de Lincoln, Buenos Aires, Argentina, durante la Segunda Edición de la Residencia Internacional. COMUNITARIA, Arte Contemporáneo y Procesos Sociales, que se llevó a cabo durante el mes de noviembre de 2017. Utilizamos el bordado para formar una imagen poética de nuestro trabajo autoral durante esta investigación y como referencia para reflexiones sobre la construcción y deconstrucción de expectativas creadas en la sociedad y entre otros, las propias mujeres sobre el arte y el género. Imaginamos una fuerza performativa a partir del pensamiento de Gilles Deleuze y Felix Guattari (1995) que mediatiza los caminos y movimientos que rescatan historias de la residencia, que ponemos en perspectiva desde los estudios feministas y sobre las relaciones entre arte y género en América Latina. Partimos de la idea de un artista nómada, de Cristina Freire (2006) y del argumento desarrollado por Sepúlveda T. y Bustos (2017) de que el arte es una herramienta para la acción política cuando se guía por un sistema horizontal de relaciones a partir de la atención, los encuentros, en los relatos y en los espacios alternativos de escucha y acciones concretas. Finalmente, mostraremos que la expresividad del bordado, si bien sirve como vehículo de un sistema educativo moralizador, puede ser utilizado como vehículo de comunicación y espacio creativo de reflexión sobre la condición política, cuestionando las jerarquías sociales y estéticas impuestas y apuntando a Dinámicas sociales emergentes en América Latina.

PALABRAS-CLAVE

Artes Textiles; Género; Procesos Sociales; Latinoamérica.

Introdução

Residência artística é um processo imersivo que se dá a partir do deslocamento de grupos como forma de criar condições de pesquisa e produção artística em contextos estrangeiros aos costumeiros. Além das inúmeras possibilidades do intercâmbio afetivo e técnico com artistas, gestores culturais, curadores e outros pesquisadores da arte contemporânea, essa desterritorialização contribui para uma visão mais crítica e coletiva da prática artística porque privilegia a cooperação e a troca. A comunidade também interage com suas expectativas e receptividade, influenciando o resultado final da obra. Com um a três meses de duração, em média, atualmente estão em atividade pelo menos 10 propostas de residências de arte em relação à comunidades e processos sociais na América Latina (Argentina, México, Brasil, Equador e Colômbia) entre propostas públicas e gratuitas e/ou pagas, de organizações e gestões autônomas de arte (SEPÚLVEDA T. et al, 2022).

Em 2017 a primeira autora foi selecionada no edital da Segunda Edição da *Residencia Internacional COMUNITARIA, Arte Contemporáneo y Procesos Sociales*, que aconteceu durante o mês de novembro no Partido de Lincoln, região distante cerca de 350 km da capital da Argentina, Buenos Aires. A experiência com grupos sociais até então se dava na área de extensão rural educativa, com mais de 10 anos de atuação profissional, já tendo desenvolvido projetos com grupos de jovens, agricultoras familiares, pescadoras artesanais e marisqueiras em Minas Gerais, Pará e na Bahia, mas seria a primeira vez enquanto artista. Entre 2017 e 2018 foi aluna do curso de graduação em Artes Visuais do Instituto Federal do Paraná/Campus de Palmas e desde então passou a atuar como artista visual, participando de diversas residências artísticas e outras ações como exposições individuais e coletivas, criando a partir das artes têxteis, gravura, colagem, encadernação artesanal e outras técnicas gráficas. Também passou a integrar o coletivo Cooperativa de Arte atuando na pesquisa de campo e produção teórica sobre arte contemporânea em relação aos processos sociais na América Latina.

Além da autora, participaram desta residência quatro artistas brasileiros, quatro argentinos, uma artista chilena, um artista mexicano e um artista austríaco, além de três curadores, dois gestores culturais e outros profissionais de logística. O financiamento da residência vinha de um Programa de apoio e incentivo ao desenvolvimento das artes da Associação Civil de Arte e Cultura de Lincoln, com a colaboração da Diretoria Geral de Museus, da Secretaria de Cultura e Educação e da *Municipalidad* de Lincoln. O aporte intelectual foi da *Curatoria Forense – Latinoamerica* e da Cooperativa de Arte, grupos de trabalho que atuam em conjunto com organizações locais e gestões autônomas na organização de residências de arte contemporânea na América Central e na América do Sul.

O objetivo da residência COMUNITARIA foi promover espaços de conversação, debate e criação coletiva de vínculos sociais entre artistas e comunidades. Após uma primeira semana onde os artistas, a equipe organizadora e os delegados (espécie de prefeito dos *pueblos*) e representantes de cada uma das localidades se conheceram,

trocaram informações e definiram onde cada artista iria trabalhar, o grupo se separou. Durante duas semanas, cada artista ficou alojado em diferentes localidades, que no caso da região de Lincoln, variavam desde pequenos pueblos com menos de 100 habitantes e outros com 30 mil, como era o caso da sede municipal. Das 11 localidades possíveis, a artista permaneceu em um povoado com 500 habitantes, distante 30 km da sede, através de estrada de terra, chamado Bayauca.

Bayauca era uma pequena vila rural, cercada por plantações de soja transgênica, despontando quase como um pequeno oásis, com suas praças bem cuidadas e a vida pacata do interior rural do Pampa³ argentino. Este era o único povoado da região com uma mulher no cargo máximo de representação municipal, no caso, uma delegada. Mulher ativa que recebeu a artista em sua casa para vários mates e para o almoço todos os dias, cedendo a casa de sua *abuela* como alojamento durante essas duas semanas. Esta ficava em frente à sua casa, numa das últimas ruas do povoado.

Lá moraram seus avós, quando vivos, mas na ocasião, a casa estava sendo utilizada apenas como local de estudos do filho mais velho, aluno de uma *Facultad de Derecho*, que frequentava o povoado nos fins de semana. Em Bayauca havia muitas casas como esta, que o grupo de artistas que participou da residência no ano anterior apelidou de “casas múmias”, pois eram mantidas intactas. A bengala ainda estava do lado da cama. Embora fosse tudo muito antigo, por causa da louça, dos muitos retratos, bibelôs e toalhinhas em cima de todos os móveis, a casa estava limpa, havia boa internet e água quente. Aparentemente a cozinha era pouco utilizada, mas estava organizada. Nos fundos havia gaiolas e uma criação de coelhos num quintal pequeno com grama alta, mas era um ambiente seguro e bem localizado, que permitia o deslocamento a pé pela área urbana da comunidade.

O povoado, assim como todos os outros da região, surgiu devido a inauguração da estação ferroviária, o que se deu em 1893, mas quando ela foi desativada, entrou em decadência. A planície também sofreu com grandes inundações nas décadas de 1980 e 1990 e quem podia, foi embora. Quem permaneceu em Bayauca e nos outros povoados da região foram os trabalhadores da agricultura, empregados das grandes empresas de produção de sementes transgênicas que dominam a paisagem, além de idosos, crianças e donas de casa, que para espantar o tédio se encontram nas diversas oficinas culturais e de ofícios que a administração local implantou. Durante a estadia estavam ativas oficinas de bordado e costura, oficinas de tango, zumba, manualidades e carpintaria. As atividades gratuitas aconteciam no *Centro de Jubilados y Pensionados*, num anexo da Igreja Matriz de San Isidro Labrador e na sede do *Club Atletico Bayauca*.

Com o interesse voltado para as atividades femininas coletivas e artes têxteis, a artista levou na mala linhas e agulhas, e pesquisando sobre Bayauca, descobriu que ali havia sido fundada em 1874 a primeira fábrica de bolsas de *arpillera* da Argentina. A partir dessa informação, pensava em *arpilleras* não apenas como o tecido áspero

3 Os Pampas (do quíchua: pampa, que significa “planície”) são pradarias férteis que cobrem mais de 1.200.000 quilômetros quadrados e incluem as províncias argentinas de Buenos Aires, La Pampa, Santa Fe, Entre Ríos, e Córdoba; todo o Uruguai; e o estado do Rio Grande do Sul, no Brasil.

feito de cânhamo ou juta que geralmente é usado para fabricar sacos e embalagens para grãos, mas também na técnica têxtil popular chilena utilizada pelas mulheres da periferia de Santiago na época da ditadura militar de Pinochet como ferramenta de geração de renda, denúncia e enfrentamento às violações de direitos humanos daquela época. Quais seriam as histórias de resistência das mulheres de Bayauca? Conseguiríamos acessá-las?

Desde o primeiro contato existiu uma cobrança grande para que fosse criado algo material e que permanecesse na localidade. A artista recebida pela comunidade no ano anterior havia realizado rodas de conversa na sede do *Club Atletico Bayauca*, em grande medida contribuindo para a reativação deste espaço social, que até então era pouco utilizado, mas a comunidade avaliava que nesta segunda edição era necessário construir algo visível e duradouro, um objeto de arte. Conforme a compreensão deles, uma obra de arte clássica, uma pintura. Como se já estivesse combinado anteriormente entre os comunitários, um grande número de pessoas expressava o desejo de que se pintasse um mural na parede externa da escola.

Ao refletir sobre os elementos que constituem uma obra de arte, é importante ter em mente que alguns materiais e processos foram historicamente elevados à condição de “nobres” ou “artísticos”, enquanto outros foram relegados à esfera do artesanato. Estar consciente disso é importante não só para observar um dado histórico, mas também para realçar como isto tem sido utilizado para definir o acesso aos códigos dominantes por uma elite que tem acesso a eles frente a grupos que buscam outras formas de expressão, diferenciando o que é arte e o que não é (CATÁLOGO, 2020).

Também influenciada por essa premissa da obra de arte como um objeto material e tendo como referência as obras de Arthur Bispo do Rosário (1909-1989), a artista imaginou criar coletivamente um estandarte junto com as mulheres bordadeiras da comunidade, para ser levado até o Museu de Lincoln. Os curadores chamaram a atenção: o que estava propondo era arte contemporânea? Ou repetia um modelo de trabalho da extensão rural? Como ir além do esperado? As artes têxteis enfrentam uma dificuldade de se libertarem da ideia de produção feminina, caseira e artesanal, mas também são muitas as possibilidades de experimentações plásticas e conceituais que se apropriam de tradições e modos de fazer transformando-os e rompendo as hierarquias tradicionais. Era um desafio a ser enfrentado.

Foram muitos questionamentos que enriqueceram o modo de compreender o papel do artista em relação a processos sociais, uma vez que o objetivo principal da residência era promover espaços de conversação, debate e criação coletiva de vínculos sociais entre artistas e comunidades, o que se dá no processo, e não apenas na criação de um objeto. Era preciso estar no campo, acompanhar a comunidade e ser afetada pelo que a afeta. Isto se deu através de uma observação participante nas atividades costumeiras, interagindo com os grupos e indivíduos de forma bastante próxima na escuta e no entendimento da história da comunidade e aspectos pessoais, captando interesses e expectativas sobre a própria residência COMUNITARIA, realizando uma pesquisa cartográfica que partia da inserção no cotidiano. O caminho da pesquisa cartográfica, conforme Barros e Kastrup (2009), se constitui na sucessão de passos

que seguem um movimento contínuo onde cada momento da pesquisa carrega o anterior e se prolonga pelos seguintes.

Assim, refletimos que a arte contemporânea suportava a ação extensionista, baseada em Cristina Freire (2006), que trabalha a ideia de “artista nômade”, e relaciona o processo artístico ao do cientista social. Paulo Freire (1994) contribui para a reflexão sobre a dimensão do trabalho com comunidades como prática educativa, percebendo os sistemas de conhecimento e de informação como atividade ou construção social. Para ele, para que haja diálogo é necessário partir de temas geradores no mundo concreto, o que se faz estando em contato com as pessoas e escutando o que têm a dizer para acessar os temas que as mobilizam no momento.

Consideramos também o argumento desenvolvido por Sepúlveda T. e Bustos (2017) de que a arte é uma ferramenta para a ação política na medida em que se pauta num sistema horizontal de relações entre as pessoas. A inserção nos eventos comunitários e nas oficinas permitiu captar histórias, iniciativas e espaços alternativos onde circulavam os grupos de mulheres e suas demandas. Aconteceram conversas coletivas e individuais, festas de aniversário, festas da escola, jogos de futebol feminino, churrasco com os *Bomberos Voluntarios de Bayauca* e aulas de Corte e Costura e de Bordado Mexicano duas vezes por semana, o que foi exaustivo.

A experiência culminou em uma oficina de encadernação artesanal com o grupo reunido no Centro de *Jubilados y Pensionados*, quando foi montado o livro de artista *Espejismo*, numa narrativa semelhante a um álbum de fotos onde foi trabalhado o conceito de miragem a partir da união de registros fotográficos do *pueblo* com imagens da zona rural de Palmas/PR, onde a artista residia na época. A obra foi inspirada no conto Casa Tomada, de Julio Cortázar e no livro A Hora dos Ruminantes, de José J. Veiga e permaneceu no acervo da Biblioteca Popular Bartolomé Mitre, em Bayauca. Todo o processo foi riquíssimo e colocou as participantes em uma dimensão ao mesmo tempo lúdica e autoreflexiva, politizando a experiência artística e a obra como meio e processo de formação.

Após o retorno para casa, buscamos a cartografia de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) para imaginar uma força performativa que revivesse os percursos e resgatasse histórias, lendas, textos literários, artigos, livros, piadas, palavras, discursos, lacunas e silêncios vividos e registrados durante a residência num caderno de campo virtual e físico. Esses agenciamentos foram revertidos em esboços, textos, fotomontagens, bordados e outras visualidades que deram origem à Exposição MIRAGENS, contemplada pelo Edital ARTESESC Edição 2017/2018 de Arte Contemporânea, que participou do Circuito Paraná de exposições gratuitas no SESC na cidade de Pato Branco, entre 15/05 a 20/07/2018.

Nesta exposição foram apresentadas obras⁴ como a Colcha de Retalhos (painel de fotos e miragens costurado a mão), o Quadro-Carta *Anthropological Blues*⁵

4 Algumas obras podem ser acessadas aqui: <https://vadb.org/people/adriene-coelho>.

5 Obra inspirada no artigo O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues” de Roberto Da Matta, publicado em 1978 no periódico Boletim do Museu Nacional: Antropologia.

(intervenção de apagamento sobre documento de intimidação), a Transcrição das Entrevistas (peça de crochê com fita magnética de cassetes antigos), o Peso das Escolhas (bolsa com livros, teorias, experiências, bota para trabalho de campo, roupas de frio) e a Coleção de Bordados: Referencial Teórico e Sentimental (Figura 1).



Figura 1 - Adriene Coelho. Detalhe da montagem da exposição no SESC de Pato Branco/PR/Brasil, 2018. Acervo da artista. Fonte: Adriene Coelho.

Desta Coleção fazem parte os dois bordados que a seguir são utilizados como ilustração e suporte para consolidar os resultados da investigação a partir das referências bibliográficas sobre os estudos feministas e as relações entre arte e gênero América Latina.

Referencial teórico e sentimental bordado

Importante ressaltar que esses bordados foram feitos sobre tecidos antigos cedidos por familiares, alguns com cerca de 70 anos de uso. Eles pertenceram ao enxoval das mulheres da família e estavam fora de uso há muitos anos. Além de reaproveitar estes artefatos, ressignificando-os, o objetivo era também relacionar com a casa da *abuela* onde a artista esteve hospedada durante a residência.

Neste item apresentamos reflexões possíveis sobre os dados e informações coletadas à luz dos estudos feministas e sobre as relações entre arte e gênero na América Latina, identificando pontos de contato com uma visão crítica sobre os trabalhos com grupos de mulheres e a produção têxtil contemporânea. Utilizar os bordados como expressão poética desloca um suporte muitas vezes tido como

feminino, delicado e de uso apenas doméstico para a esfera política. O que contribui para a compreensão sobre a construção e desconstrução de expectativas ligadas à natureza feminina presentes na sociedade e entre as próprias mulheres, enquanto fenômenos histórica e socialmente construídos para manter relações de poder injustas e excludentes.

O primeiro bordado (Figura 2) traz uma frase dita por uma das alunas do curso de costura, M., uma senhora de cerca de 60 anos que, ao participar de uma conversa onde a professora discorria sobre a importância da família, logo disse: “No me casé por amor, pero luego tuve 6 hijos e ahora tengo 4 nietos”. A professora a repreendeu duramente, afirmando que ela não poderia dizer aquilo, pois estar casada era mais importante. A aluna manteve a fala, dizendo que aquilo era verdade. As outras mulheres presentes apoiaram, contando também algumas de suas histórias sobre casamento e vida em família. Apesar do foco da discussão posteriormente ter se desviado para outras questões, esta frase suscitou reflexões sobre como as questões de gênero estão embutidas no modo de cada um compreender sua cotidianidade e seus modos de vida.

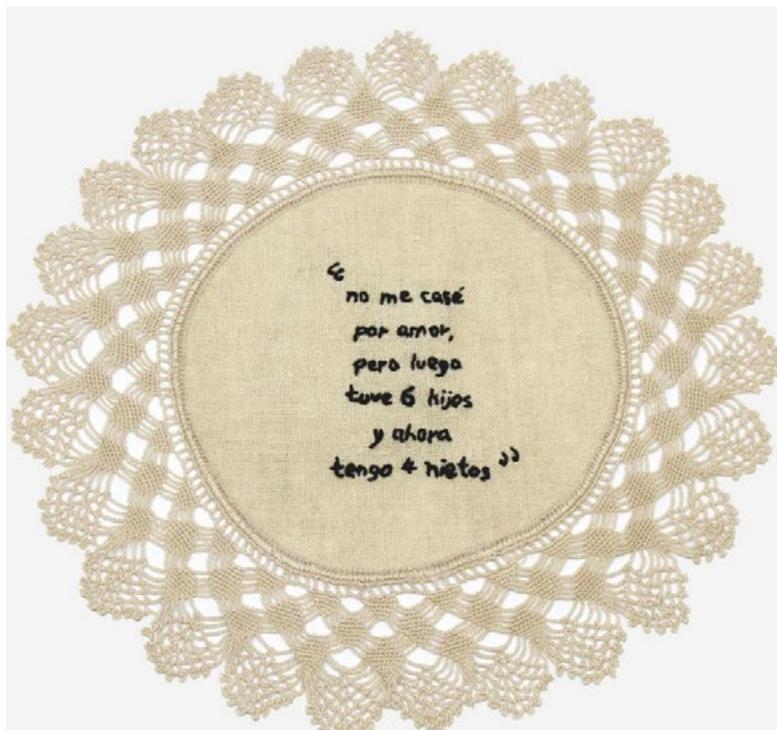


Figura 2 – Adriene Coelho. Confissão de M. Bordado livre sobre toalhinha antiga (23 cm x 23 cm), 2018. Acervo da artista. Fonte: Adriene Coelho.

Butler (2018) ao analisar as relações de poder, chama nossa atenção para a questão de que o poder é mais eficiente na medida em que é difuso, não aparente, expressando-se de maneira absoluta na linguagem. Ao afirmar que logo teve filhos e netos, M. mostra o quanto se sentia aprisionada nesta relação, pois apesar de ter a clareza de não ter se casado por amor, expressa que não tem ou teve outra alternativa,

e de alguma forma se ressentiu disso. Quando se comunica, isto já foi dito e repetido, isso já foi pensado e repensado, criando um efeito de realidade, então, quando é repreendida, M. mantém o que havia dito. A fala a convoca a existir e a se manifestar. Isso acontece porque está protegida dentro de um grupo de mulheres e se sente segura para expressar suas ideias, mas também pode se perceber mais corajosa na presença de uma pessoa estranha, que vem de outra realidade e pode ajudá-la a falar sobre algo que não é falado no cotidiano.

Tiburi (2018), em seu livro *Feminismo em Comum* para todas, todes e todos, chama a atenção para que desde que nascem, as meninas estão condenadas a um tipo de trabalho que se parece muito com a servidão, pois este é diferente do trabalho remunerado ou do trabalho que se pode escolher dependendo da classe social à qual se pertence, uma vez que elas trabalharão para seu pai, seus irmãos, para o marido e para os filhos. Isso faz das mulheres escravas do lar, sem tempo para desenvolverem outros aspectos da própria vida. As mulheres são convencidas, através de uma perversa combinação entre violência emocional e sedução, de que a família e o amor valem mais do que tudo, quando, na verdade essa ideia de devoção à família serve apenas para amenizar a escravidão (TIBURI, 2018).

Na maioria das vezes relegada ao ambiente privado, do lar, e marcada por uma educação a serviço de uma “ideologia do amor de devoção à família” (TIBURI, 2018), foi exigida das mulheres a incorporação de códigos de bom gosto para a apresentação pública correta do corpo e no trato com o ambiente doméstico. Durante séculos era exclusividade feminina o embelezamento da casa, o cuidado e a produção de roupas, tapetes, almofadas, toalhas e outros paninhos do dia a dia. Algumas autoras, como Gluzman (2013) e Guimarães (2015) tratam da questão dos bordados e outras artes têxteis, dando destaque sobre a domesticação das mulheres, afinal, uma mulher bordando é uma mulher que está controlada, de cabeça baixa, concentrada.

Desde a mitologia Grega, com as Moiras, as três irmãs tristes que teciam o destino dos deuses e humanos, até os dias atuais, histórias que reforçam essa mulher domesticada estão presentes. A agulha foi utilizada como remédio pelos patriarcas das Igrejas, que consideravam a mulher tendente à licenciosidade sexual se nada tivesse para ocupar as mãos (GUIMARÃES, 2015). Em algumas culturas, o bordado vem sendo utilizado como meio de a mulher contribuir inclusive financeiramente para o sustento da família, embora em muitos casos permaneça num lugar subalterno, desvalorizado, de mera ajuda.

No entanto, a reflexão sobre uma perspectiva de gênero permitiu a construção de um campo de pesquisa que relaciona arte têxtil e feminismo. O divisor de águas desse processo foi o livro *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine* [O ponto subversivo: o bordado e a confecção do feminino], de Rozsika Parker, lançado em 1984 e que estabeleceu as bases para compreender como o bordado reforçava estereótipos repressivos para as mulheres, ao mesmo tempo em que contribuía para a sua educação e politização. A partir da Inglaterra, Parker demonstrou que a partir do século XV o bordado circunscrevia a atividade das mulheres da classe alta ao ambiente doméstico, pois representava o cuidado com o lar, refinamento e status

social, mas ao mesmo tempo em que os modelos e riscos de bordar serviam como veículo de um sistema de educação moralizante, podiam ser usados como espaços criativos de reflexão sobre a suas próprias condições políticas e em alguns contextos até mesmo como veículos subversivos de comunicação (CATÁLOGO, 2020).

Ao proporcionar processos comunicativos grupais enquanto as mulheres produziam, nas duas oficinas (Corte e Costura e de Bordado Mexicano) em Bayauca, pudemos observar um locus onde estabelecem-se relações de confiança que tem potencial para borrar fronteiras socialmente impostas e contestar hierarquias sociais e de gênero. O espaço coletivo proporcionado pelo encontro nunca é silencioso, está sempre entremeado por conversas animadas que embalam a tessitura das mãos. Silvia Federici (2019) resgata a palavra *gossip*, que atualmente tem uma conotação negativa, significando fofoca, conversa fútil e superficial, mas que na antiga Inglaterra caracterizava as relações íntimas de amizade entre mulheres, significando algo como amigas que dividiam atividades diárias, acompanhavam partos ou se encontravam para conversar. Essa mudança, forjada durante o período da inquisição, estava no cerne da desvalorização da vida íntima das mulheres e de tudo que é feminino do ponto de vista histórico.

A artista Rosana Paulino, em seu texto do Catálogo da exposição: *Transbordar: transgressões do bordado na arte* (CATÁLOGO, 2020), lembra que o uso dos têxteis, o bordado e o próprio ato de coser como algo tão importante quanto o seu resultado, podem ser uma forma de resgatar e resolver questões pessoais. Para ela, os trabalhos com agulha e o ato de costurar permitem um confronto entre a história particular e a história geral, pelos sentimentos de afetividade, grupo e intimidade que ressaltam, mas também pelos sentimentos contrários, de cortar, de furar, de montar ou desmontar histórias ou situações. A artista Louise Bourgeois (1911-2010) usou o universo da costura como uma forma de expressar em seu trabalho artístico a maneira como membros de uma mesma família (e em particular da própria família) estabelecem vínculos, os desfazem e podem os remendar (BIAZUS, 2020).

Importante ressaltar ainda que para a manutenção e reprodução das estruturas de opressão e de dominação entre os sexos legitimada na divisão sexual do trabalho contribuem tanto agentes específicos (como a violência física e a violência simbólica) quanto as instituições sociais (família, igreja, estado, escola e grupos), o que na maioria das vezes leva as mulheres a se verem mesmo como inferiores e a enxergarem suas estratégias de liberdade com auto depreciação ou desprezo, exatamente o que a professora de bordado tentou fazer com a aluna. As instituições repressoras, como vimos, silenciam o corpo, mas ele é selvagem e grita, e se não grita fisicamente, pode gritar através das artes têxteis. E todo dizer é político.



Figura 3 – Adriene Coelho. “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Bordado livre sobre toalhinha antiga (24,5 cm x 25 cm), 2018. Acervo da artista. Fonte: Adriene Coelho.

O segundo bordado (Figura 3) selecionado complementa a discussão anterior, pois traz uma frase do pedagogo brasileiro Paulo Freire dita quando, como secretário de educação do Estado de São Paulo, visitou escolas da rede pública e constatou as péssimas condições dos espaços educativos. Como reforçava Freire (1994), estar no mundo nunca é algo neutro. Estar em campo nos coloca em contato com as pessoas e seu território existencial e as pessoas vão modificando e sendo modificadas pela experiência, conforme também nos lembra Barros e Kastrup (2009).

Qualquer trabalho com comunidades, ainda mais um de curtíssima duração como foi o caso desta residência artística, não é algo simples, pois gera resistências. As pessoas do local precisam compreender o que deve ser feito, mas também de certa maneira estarem dispostas a produzir algo junto com alguém que é desconhecido (SEPÚLVEDA T. et al, 2022). A partir dos relatos dos colegas que também participaram desta edição e dos relatos dos colegas do ano anterior (SEPÚLVEDA T., 2017), isso ficou muito evidente, pois existiram diversos contratemplos que precisaram ser enfrentados pelos residentes e em alguns casos exigiram a intervenção dos coordenadores e equipe de apoio.

Um dos colegas, por exemplo, foi alojado em uma escola, mas como aconteceram reclamações por parte dos pais dos alunos, sobre ter um homem estranho no espaço, este foi transferido para a casa do delegado, que levou sua esposa e filha para outra moradia, a fim de evitar que se estabelecesse qualquer tipo de relação com as mulheres

da família. No ano anterior outro colega foi alojado num asilo, onde permaneceu de certa forma impedido de desenvolver projetos comunitários, num primeiro momento. As mulheres geralmente eram mais bem acolhidas pelas comunidades, mas havia um cuidado exagerado.

Uma das colegas esteve alojada na casa do delegado local, em uma comunidade onde sofria uma supervigilância. Como saía todas as noites para se divertir com os grupos de jovens locais, voltando para casa de madrugada, passou por momentos de intimidação e assédio, vindo tanto de homens como de outras mulheres de seu convívio. Na residência de 2018 aconteceram violações mais graves, pois havia uma artista transexual no grupo selecionado que passou por situações desagradáveis durante o transcurso da residência, como assédio, discriminação e perseguição. Isto levou, inclusive, a desentendimentos entre os gestores da Residência e à dissolução da equipe original⁶.

Com relação ao alojamento e a atenção dispensada pela comunidade à autora, não houve problemas relevantes, talvez porque permaneceu mais recolhida e não buscou outros espaços de lazer além dos que foram oferecidos. Que já eram muitos. Desde o começo ficou claro que a boa aceitação vinha do fato de a autora se encaixar no padrão tradicional e ser uma mulher casada e mãe de uma adolescente, informação que circulou rápido e que era compartilhada entre as mulheres do grupo. Com isso as mulheres dos grupos de costura e bordado, com quem interagiu de forma mais frequente, se sentiam de certa forma identificadas, pois inicialmente, ser apresentada como artista causava certa inibição e até mesmo tensão.

A professora dos cursos de costura e de bordado (que também era a cozinheira na escola) apresentou resistência direta à artista no começo da aproximação. Ela argumentava que apesar de não ter diploma, tinha muita experiência de trabalho naquela comunidade, era uma pessoa respeitada e conhecida por todos, enquanto a artista acabara de chegar ali e nem falava o espanhol fluente. Aconteceram alguns momentos de desânimo, onde parecia que não seria possível realizar qualquer projeto, mas a situação mudou após um inconveniente com a diretora da escola. Como uma forma de provocação, a professora de costura e bordado convocou a artista para ajudar na preparação de empanadas para a festa da escola, mas ao se apresentar pela manhã, como combinado, veio a informação de que a diretora da escola não autorizava a permanência de estranhos ali sem um documento da Secretaria de Educação. Como não possuía este documento, a artista se retirou sem questionamento, mas o grupo ficou bastante sensibilizado, expressando descontentamento com a diretora da escola. A partir desse momento a professora, que era uma liderança respeitada no grupo, passou a interagir nas atividades de uma forma atenciosa e carinhosa, mudando também a atitude de outras mulheres do grupo, estabelecendo um clima de acolhimento e proteção que tornou a interação mais agradável e produtiva.

⁶ Como a artista mantém contato com parte da equipe de curadores da Residência, foi solicitado que fizessem a leitura deste artigo e estes pediram que se acrescentasse um esclarecimento complementar: *"Jorge Sepúlveda T. y Guillermina Bustos se retiraron del equipo de trabajo por considerar que no se tomaron las acciones necesarias para el respeto de los derechos y la dignidad de los artistas residentes y los vecinos que colaboraron con ellos"* (13/11/2022, via whatsapp).

Freire (2006) analisa em seu texto que o artista não deve ser o que fala, enuncia, declara, mas deve ser quem escuta, procura compreender e, em muitos projetos, desaparece por trás dos entrevistados. Entendemos que é através desse ocultamento que se podem revelar as identidades culturais diferenciadas, as formas do viver coletivo, suas tradições e necessidades. A artista, ao se colocar na figura de uma arquivista, alguém que está lá para registrar os mais distintos signos da produção cultural, dos diferentes espaços de sociabilidade, buscou se relacionar com o entorno como o que realmente era na residência, efêmera (SEPÚLVEDA T. et al, 2022).

A artista passou por outros momentos intimidadores. Um com o dono do mercadinho onde comprava suprimentos, que a provocou, dizendo que era absurdo que o governo gastasse dinheiro para enviar artistas a uma comunidade tão pequena se o que mais se necessitava eram recursos para o esporte e a educação. Outro momento ocorreu durante uma caminhada pela comunidade, quando uma caminhonete parou no meio da rua e desceu um homem que se apresentou como prefeito da localidade, ele se dizia *enojado* e chamava a atenção da artista para que fosse até seu escritório e se apresentasse formalmente. Entregou um documento timbrado, da fornecedora de energia elétrica da localidade, onde assinava como gerente. Foi uma longa conversa. Posteriormente foi esclarecido que ele era o antigo delegado e tinha desentendimentos com a atual delegada. Eram antigos aliados que haviam rompido as relações por desentendimentos políticos. A atitude dos dois homens foi agressiva, algo que talvez fosse diferente para um artista identificado com o sexo masculino.

Tiburi (2018), ao discutir sobre os enfrentamentos sobre as causas feministas e a questão do próprio tema gênero causar tanto desentendimento, e até mesmo surtos morais e políticos autoritários e fundamentalistas, nos lembra que o sujeito é reprimido pela própria estrutura que critica. Estamos atravessados por interseções políticas e culturais. A esse respeito Alexandra Kolontai, citada por Nogueira (2004) afirma que as relações de produção, que impelem à dependência econômica do capital, são as mesmas que durante tantos séculos mantiveram a mulher presa em seus afazeres no ambiente doméstico. As virtudes femininas (passividade, submissão, doçura) que nos são inculcadas durante séculos, tornam-se supérfluas e até mesmo prejudiciais, pois criam expectativas inúteis. Expectativas no outro e em si próprias.

Para Tiburi (2018) aprofundar essas questões ajuda as pessoas a assumirem as identidades que lhes fazem bem, que lhes dão sentido e que não podem ser vividas como dívidas. Pellegrino (2017), ao resenhar o livro 50 anos de feminismo: Argentina, Brasil e Chile, de Eva Alterman Blay e Lúcia Avelar (org.), chama a atenção para os legados e lutas das feministas latino-americanas. A partir de uma pesquisa de longo prazo sobre os avanços econômicos, sociais e políticos ocorridos nas últimas décadas, as autoras mostram que os ganhos na equidade de gênero e os progressos ainda são incompletos, com manutenção da divisão sexual entre trabalho produtivo e reprodutivo, o que limita a autonomia e o empoderamento das mulheres.

Ao mesmo tempo, dentro e fora do sistema de arte, grupos, coletivos e círculos de mulheres se unem em torno do bordado e de outras artes têxteis, como costura, tear, crochê ou tricô, em muitos casos como ferramenta de debate e luta feminista.

São inúmeros e estão presentes em todo o mundo, sendo mais, ou menos organizados e politizados dependendo da região e das pautas locais. Ao mesmo tempo em que mantêm um vínculo forte com a tradição, pois geralmente utilizam técnicas artesanais mantidas nas famílias através de gerações de mulheres, também impõem pautas relacionadas às lutas e legados das feministas (GEHRKE, 2021).

Em diálogo com a produção têxtil tradicional, algumas iniciativas artísticas se dão a partir do ambiente, adquirindo dimensões de instalação em obras procedimentais da prática social, como é o caso do movimento *Bordado para la Paz*, que iniciou em 2011 como uma atividade de vários coletivos e organizações civis mexicanas em protesto contra a violência no país. O grupo borda em lenços brancos os nomes das vítimas de violência no México, se propondo a bordar um lenço para cada uma das vítimas. Além de criar um espaço interpessoal de solidariedade, resistência, luto e memória, a iniciativa dá visibilidade à questão ao exibir essas obras em espaços públicos e manifestações (CATÁLOGO, 2020).

Outra obra que dialoga com estas questões é *Tejidos emergentes* (2012), onde através de intervenções com tinta esmalte com referências do design e da arte têxtil da região, a artista Mariana Gullco (1974) convidou o espectador a desviar sua atenção e olhar para as tampas dos bueiros da cidade de Oaxaca, México. Com isto a artista explicitou o diálogo entre urbano e rural, masculino e feminino, entre a dureza industrial das superfícies metálicas e os bordados delicados, criando um espaço metafórico e dialógico. Como a venda de uma série limitada das fotografias dessas intervenções foi destinada a um coletivo de bordadeiras das comunidades mencionadas no trabalho, podemos notar aqui ainda um entrelaçamento entre arte e ativismo político, que contribui para a organização da coletividade e para a construção de espaços de trocas entre o artista e a comunidade (CATÁLOGO, 2020).

Estes exemplos mostram um panorama amplo da arte que incorpora o bordado com um sentido artístico e performativo que contribui para reconfigurar a vida cotidiana, os afetos e as relações sociais e para contextualizar, analisar e avaliar o papel da arte na criação de novas subjetividades relativas a gênero e arte, reconfigurando o cenário estético e político global. Assim, vemos que mesmo sendo utilizado como veículo de um sistema de educação moralizante, as potências expressivas e os sentidos existenciais das artes têxteis podem ser ressignificadas e complexificadas como oportunidades para a invenção de universos simbólicos que articulam a disposição para o cuidado e a expressão estética a potencialidades comunicativas, criativas e de reflexão sobre a condição política, contestando hierarquias sociais e estéticas impostas.

Considerações

As questões de gênero fazem parte de uma história de avanços e recuos, mas vivemos um momento histórico relevante para aprofundar pautas cada vez mais abrangentes sobre as questões de gênero, desconstruindo expectativas e percebendo

como as nossas percepções são construídas pelo mundo social e por isso mesmo podem ser modificadas.

O enfraquecimento das fronteiras sexuais, e a desestruturação da ideia de família, amor, gênero e poder abrem espaço para uma crítica do mundo como o conhecemos. O convívio com grupos de mulheres é importante pois nos proporciona a oportunidade de enxergar de dentro como funcionam nossas percepções e o quanto avançamos em nossa compreensão do outro. Por mais que aparentemente os grupos de produção manual e têxtil possam engendrar fórmulas que reforcem estereótipos, ao mesmo tempo contribuem para a educação e politização.

Pensando na arte contemporânea em relação a processos sociais enquanto caminho e possibilidade de ação pedagógica na contemporaneidade, frisamos a importância de criarmos condições de investigação e prática artística em contextos estrangeiros aos costumeiros da pesquisa em artes e em educação, unindo estas áreas que têm potencial de nos colocar em contato com as pessoas e seu território de modo a modificar e sermos modificados pela experiência. Na prática, esta experiência de arte contemporânea em relação a processos sociais criou laços que se mantêm até hoje, 5 anos depois, virtualmente, com compartilhamento de gentilezas como troca de receitas de bordados e felicitações em datas comemorativas. O sistema de relações e espaços alternativos de escuta e ações concretas foi criado, gerando novas dinâmicas de interação e pensamento, que poderão fomentar a produção de outros trabalhos posteriormente.

Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. **Pistas do método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BIAZUS, Camilla Baldicera. Da mãe-aranha à mãe-costureira: as formas e movimentos da maternidade na obra de Louise Bourgeois. **Ide** (São Paulo) [online]. 2020, vol.42, n.70. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062020000200011&lng=pt&nrm=iso Acesso: 08/05/2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade (tradução de Renato Aguiar). 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

CATÁLOGO DE EXPOSIÇÃO. **Transbordar**: transgressões do bordado na arte. (Curadora Ana Paula Cavalcanti Simioni) - São Paulo: Sescsp, 2020.

FEDERICI, Sílvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. Trad. Heci Regina Candiani, São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Cristina. **Contexturas**: Sobre artistas e antropólogos. Texto do Catálogo da 27ª Bienal

de São Paulo, Fundação Bienal, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GEHRKE, Laura Clara. Bordando **Feminismos**: uma questão de gênero. (Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Curso de História da Arte, Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223169/001127778.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 07/01/2022.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia (volume 1). - São Paulo: Editora 34, 1995.

GLUZMAN, Georgina. El trabajo recompensado: mujeres, artes y movimientos femininos em la Buenos Aires de entresiglos. In: **Numéro 5.Arteologie**, nº 5, Outubro, 2013. Disponível em: http://cral.in2p3.fr/artelogie/IMG/article_PDF/article_a265.pdf Acesso em: 15/10/2018.

GUIMARÃES, Mariana. Bordadura como linguagem de experiências, afeto, vínculo e liberdade. **24º Encontro da ANPAP**: Compartilhamentos na Arte, Redes e Conexões. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/mariana_guimaraes.pdf Acesso em: 30/07/2019.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização do mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17846> Acesso em: 02/05/2019

PELLEGRINO, Antônia. **Sobre mulheres em motocicletas roxas**. Memórias do Feminismo dos anos 1960-70. Revista Quatro cinco um. Maio de 2017.

SEPÚLVEDA T., Jorge. **Comunitaria**: experiencias de arte y comunidad. 1.a edición bilingüe – Santa María de Punilla: Curatoria Forense, 2017.

SEPÚLVEDA T. et al. **Incerteza e Interpelación/ção**. 1.a edição bilingüe – Córdoba: Curatoria Forense, 2022.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

Submissão: 15/10/2022

Aprovação: 16/11/2022

Tecendo poéticas feministas: crochê, bordado e poesia

Weaving feminist poetics: crochet,
embroidery and poetry

Tejiendo poéticas feministas: crochet,
bordado y poesía

Vanessa Cristina Dias¹

Júlia Petiz Porto²

Ursula Rosa da Silva³

1 Pesquisadora e bolsista CAPES vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFPel. lattes: <http://lattes.cnpq.br/4896954410037934>. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9579-7045>. email: vanessacristinadias@live.com

2 Bordadeira, artista visual e pesquisadora, vinculada ao Programa de Mestrado em Artes Visuais da UFPel. lattes: <http://lattes.cnpq.br/0557757819111542>. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2341-4762>. email: juliaporto@gmail.com

3 É atualmente vice-reitora da UFPel e professora do PPGA/UFPel atuando na linha de Ensino da Arte e Educação Estética, doutora em Educação (UFPel/2009). lattes: <http://lattes.cnpq.br/2360365860775097>. orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0815-6942>. email: ursularsilva@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta o grupo “Caixa de Pandora: Estudos sobre Gênero, Arte e Memória” (CNPq), explorando suas ações extensionistas junto à comunidade, que buscam estabelecer diálogo sobre as violências e estereótipos de gênero, bem como alternativas feministas para viver e criar. As artes têxteis foram escolhidas pelo grupo como prática para as oficinas por estarem culturalmente associadas ao feminino desde o Renascimento, artes da artesanato que, contemporaneamente, têm encontrado grande valorização dentro das artes. Nessas oficinas, experimentamos, de maneira colaborativa, técnicas de crochê, tricô e bordado, pautando discussões de gênero a partir das experiências compartilhadas pelas participantes. Através das experimentações e discussões realizadas em oficina, buscamos desconstruir o cânone hegemonicamente patriarcal e europeu na arte e na literatura para enfatizar e destacar os corpos dissidentes.

PALAVRAS-CHAVE

Arte-Educação; Arte Contemporânea; Feminismos; Arte Têxtil; Oficina.

ABSTRACT

This article presents the group “Caixa de Pandora: Estudos sobre Gênero, Arte e Memória” (CNPq), exploring its extensionist actions within the community, which seek to establish a dialogue about gender violence and stereotypes, as well as feminist alternatives to live and create. Textile arts were chosen by the group as a practice for our workshops because they have been culturally associated with the feminine since the Renaissance, artisanship arts that, contemporarily, are finding great appreciation within the arts. In these workshops, we collaboratively experimented with crochet, knitting and embroidery techniques, guiding gender discussions based in the experiences shared by the participants. Through the experiments and discussions carried out in the workshop, we seek to deconstruct the hegemonically patriarchal and European canon in art and literature to emphasize and highlight the dissident bodies.

KEY-WORDS

Art-Education; Contemporary Art; Feminisms; Textile Art; Workshop.

RESUMEN

Este artículo presenta el grupo “Caixa de Pandora: Estudos sobre Gênero, Arte e Memória” (CNPq), explorando sus acciones de extensión junto a la comunidad, que buscan establecer un diálogo sobre las violencias y los estereotipos de género, así como alternativas feministas para vivir y crear. Las artes textiles fueron elegidas por el grupo como práctica para talleres porque han sido culturalmente asociadas con lo femenino desde el Renacimiento, artes de la artesanía que, contemporáneamente han encontrado gran aprecio dentro de las artes. En estos talleres, experimentamos de forma colaborativa las técnicas de crochet, tricot y bordado, guiando discusiones de género a partir de las experiencias compartidas por las participantes. A través de los experimentos y debates realizados en el taller, buscamos deconstruir el canon hegemónicamente patriarcal y europeo en el arte y la literatura para enfatizar y resaltar los cuerpos disidentes.

PALABRAS-CLAVE

Educación Artística; Arte Contemporáneo; Feminismo; Arte Textil; Taller.

Neste texto, relatamos nossas experiências promovidas durante o ano de 2022 pelo “Caixa de Pandora: Estudos sobre Gênero, Arte e Memória”, por meio do projeto de extensão “Tecendo poéticas feministas: crochê, bordado e poesia” (CNPq), que é o foco desse trabalho. O projeto surgiu no início de 2022, em função da vontade de retomar o contato social que, por praticamente dois anos, foi interrompido pelo vírus da covid-19. Após a liberação da circulação e da queda nos números de morte e contaminados na cidade de Pelotas – RS, ainda tomando os devidos cuidados, resolvemos agenciar o desejo pelo contato social que nos é tão caro.

Esse relato, com traços de colcha de retalhos, é motivado pelas pesquisas das participantes que problematizam a dominação cis masculina nos currículos dos cursos, nas referências estudadas e legítimas, em palestras e seminários, nas coletâneas de obras, entre outros. Na intenção de subverter esses espaços, buscamos acessar o pensamento feminista e os estudos de gênero e sexualidade, bem como documentos e textos de e sobre trabalhos de mulheres (cis e trans) artistas. Este é o viés deste texto, ético, feminista e ativista.

Pensando que, “narrar é inscrever-se, é constituir-se publicamente, dando visibilidade e sentido à própria vida, é existir” (RAGO, 2018, p. 140), a partir desse relato, socializamos nossas experiências, dando sentido a elas e às nossas próprias existências.

Memórias de Pandora

O grupo “Caixa de Pandora: Estudos sobre Gênero, Arte e Memória” é um coletivo de pesquisa feminista coordenado pelas professoras Ursula Rosa da Silva e Nádia da Cruz Senna, que reúne discentes e egressos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, participam do grupo as alunas e pesquisadoras Aryane Barbado, Júlia Porto, Katiane Ferreira da Silva, Larissa Schip, Pâmela Fogaça, e Vanessa Cristina Dias. Além das professoras Caroline Leal Bonilha, Larissa Patron, Thays Tonin e Rosângela Fachel. Já fizeram parte pesquisadoras como Alice Braz, Angélica Daiello, Bárbara Cezanno, Luana Arriche, Priscila Mont-Serrat, Mariana Leal da Silva, Mariane Simões, Marta Bottini dos Santos, Milena Sire, Rafaela Inácio, Rebecca Correa, Tais Galindo entre outros.

O que começou como um projeto de pesquisa em 2006, vinculando artes e filosofia, promovendo eventos que uniam as duas áreas do conhecimento na busca por focalizar os protagonismos de mulheres artistas e filósofas e trazer à tona suas histórias e produções, passou recentemente a ter um direcionamento extensionista, orientado pela vontade do grupo de gerar diálogos com a comunidade não acadêmica sobre os feminismos.

O grupo, denominado num primeiro momento como “Caixa de Pandora: Mulheres artistas e filósofas” (CNPq), com o passar dos anos, novas pesquisas e desdobramentos, passa a se intitular “Caixa de Pandora: Estudos sobre gênero, arte

e memória". A partir disso, passou a estabelecer com maior frequência e enfoque, diálogos com a comunidade, realizando ações em escolas, museus, associações e espaços informais. Essas experiências vêm nos proporcionando encontrar diferentes grupos como crianças, jovens, mulheres, artistas, aposentadas, asiladas, professoras, entre outras.

O movimento extensionista do grupo se orientou às demandas de pesquisa e da própria comunidade, a fim de experienciar outras formas de construir e partilhar os saberes, ativando diálogos, afetos e buscando provocar atitudes críticas e para a liberdade. Assim impulsionadas, desde 2016 já promovemos rodas de conversa, oficinas de arte, ações performáticas, ensaios fotográficos, rodas de bordado e crochê, entre outras atividades que unem a poética, o ensino, num compromisso ético e político frente às nossas realidades.

Ainda assim, empenhamos nossas pesquisas individuais e coletivas e realizamos eventos acadêmicos, nossa intenção é aliar teoria e prática e criar diálogos profícuos entre a universidade e a comunidade. Durante a pandemia, perante a impossibilidade de realizarmos atividades presenciais, desenvolvemos um circuito de *lives* no nosso canal no YouTube⁴, chamado 'Abraços de Pandora: diálogos de artistas e pesquisadoras', em edição mensal, foram transmitidas cinco *lives*. O encontro inaugural ficou intitulado como 'Abraços de Pandora: artistas e pesquisadoras em tempos de pandemia', sendo o encontro no qual contamos brevemente a história do grupo e as propostas de ações para o contexto da pandemia da covid-19 e do isolamento social, nossos planos e projetos por vir. Os outros encontros articularam as pesquisas de uma integrante e uma ex-integrante do grupo, fazendo circular suas pesquisas, trocar conhecimento e socializar.

Outro exemplo é o Simpósio Internacional de Gênero, Arte e Memória, que, a cada dois anos promove palestras, grupos de trabalhos, oficinas e exposições, esse evento se instaura como lugar de debate e interlocução em circuito ampliado. Ainda em 2022, teremos a sétima edição, trabalhando as temáticas, trazendo pesquisadoras como Caroline Leal Bonilha, Cláudia Mariza Mattos Brandão, Daniela Rosendo, Lucia Caminada, María Fernanda Piderit, Maria Fonseca Flakemback, Paula Daniela Bianchi, Paula Ivette Pegueros Vidal, Roberta Barros, Rosângela Fachel Medeiros, Silvia Elizalde, Talita Trizoli, Tatiana Cardoso da Silva, Thays Tonin, entre outras.

O SIGAM – Simpósio Internacional Gênero, Arte e Memória, organizado pelo Grupo de Pesquisa Caixa de Pandora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, está previsto para ocorrer de 21 a 23 de novembro de 2022 (Figura 1). O evento que nesta edição será híbrido, com atividades presenciais e remotas, evoca a Esperança como potência e prática de resistência, com intenção de refletir sobre o momento atual da Terra, assolada por um modo de vida insustentável, com excessos de toda ordem que ameaçam a sobrevivência das espécies, das comunidades, a nossa própria existência. Porque é preciso reativar a conexão com a natureza que é parte de nós, força geratriz, alteridade e transformação, convocamos a comunidade

4 Canal do YouTube: <<https://www.youtube.com/channel/UC-vGZqz60leKE5I9k8IKzNw>>.

acadêmica e interessada para praticar a esperança, experimentar a inquietação criativa, reforçar posturas crítico-reflexivas, existências e re-existências. A esperança preservada por Pandora é a confiança de que é possível alcançar aquilo que se deseja. A esperança é uma abertura, para o futuro, para outras experimentações, possibilitando aprendizados, partilhas, para no coletivo construirmos alternativas.



Fig. 1: Cartaz VII SIGAM, 2022. Fonte: Acervo do grupo.

O SIGAM surgiu em 2008, a partir da constatação de que, naquele momento, os eventos que aconteciam no Brasil, com a temática de gênero, não tinham espaço para grupos temáticos relacionados às artes especificamente. Então, pensamos que abrir um evento que relacionasse as artes com gênero e que pudesse ter espaço para apresentação de pesquisas nossas e de outros grupos que estavam surgindo. As palestras e comunicações, como pesquisas recentes e emergentes no tema, foram, desde então, publicadas em anais, livros eletrônicos e/ou dossiês, que propiciam ecos e movimentos de pesquisa para as docentes e discentes, buscando intercambiar e divulgar os trabalhos de pesquisa que são desenvolvidos pelo grupo. Nesse sentido, todas as nossas ações são alicerçadas em epistemologias feministas, decoloniais e queer na busca desmantelar silenciamentos, violências e opressões.

Crítica Feminista na Cultura e na Arte

A crítica feminista nas artes é inaugurada a partir da memorável pergunta “Por que não existiram grandes mulheres artistas?” articulada pela historiadora Linda Nochlin em 1971. Seu questionamento revelou que o “gênio” na história da arte é um mito. A tal “genialidade” era tida “como um poder atemporal e misterioso, de alguma maneira incorporado à pessoa do Grande Artista”, que era sempre um homem cis (NOCHLIN, 2016, p. 14).

A historiadora Whitney Chadwick, seguiu na mesma linha de Nochlin explicitando como as mulheres artistas, além de excluídas dos ideais de “originalidade, intencionalidade e transcendência”, isto é, da genialidade do “Grande Artista”, foram historicamente “isoladas com frequência dos centros de teoria artística e dos postos de educadoras” (CHADWICK, 1999, p. 10-11). O que significa dizer que os saberes transmitidos pelas mulheres não eram institucionalizados, e validados. À mulher era negado o acesso ao conhecimento, tanto na aprendizagem quanto no ensino.

A historiadora brasileira Ana Paula Simioni (2008), exemplifica como o gênero da pintura no Brasil foi privilégio cis masculino pois, eram os homens podiam acessar as aulas de modelo nu, acesso vetado às mulheres “por ser considerado imoral”. Sem poderem acessar as aulas, que eram essenciais ao fazer artístico da pintura:

(...) as mulheres foram relegadas a toda sorte de pinturas vistas como ‘menores’, as quais não exigiam o completo domínio da representação do corpo humano e, também demandavam menos preparo físico e intelectual. De sorte que se montava um círculo vicioso: as artes menores passavam a ser vistas como adequadas às inábeis mulheres e, toda a arte feita por mulheres, era colocada entre aspas, rotulada como menor. (SIMIONI, 2008, p. 110)

A historiadora Roszika Parker demonstrou como a divisão entre arte e artesanato aconteceu não só pela questão de classe, mas também em função de uma questão de gênero, já que o artesanato era bastante difundido entre as mulheres. (PARKER, 2019). A partir do Renascimento, através dos escritos dos pensadores renascentistas, produções como as diferentes formas de arte têxtil e a cerâmica foram caracterizadas como um trabalho meramente manual, diferente das “grandes artes”:

Tal distinção pautava-se por um padrão de habilidade técnica proveniente das grandes artes, a partir desse momento definidas como todas aquelas baseadas no desenho: a pintura, a escultura e a arquitetura. Por trás dessas afirmações, havia um projeto: elevar as artes ao nível das atividades então denominadas liberais, caracterizadas por sua natureza eminentemente intelectual. Nesse sentido, o desenho passava a exercer uma função chave de mediação, era interpretado como uma atividade concebida no cérebro e executada pelas mãos, fruto, assim, de uma ação mental. Era este o ponto que separava as “grandes artes”, ou “artes puras”, das outras modalidades, doravante consideradas inferiores, e associadas ao artesanato, termo que adquiriu, então, um sentido negativo. O termo passou a compreender as produções coletivas de caráter estritamente manual; seus produtores eram vistos como destituídos de capacidades intelectuais superiores, tratava-se de simples executores, muito longe, portanto, da imagem do artista enquanto criador que emergia nos discursos vasarianos. (SIMIONI, 2010, p. 4)

Esse círculo vicioso revela em parte o porquê o artesanato, ou melhor, as artes têxteis, terem sido historicamente desvalorizadas no sistema das artes, tidas como produções “menores”.

Essa desvalorização se vincula, segundo Simioni (2010), a um “fenômeno que transcende questões estilísticas, colocando-se em um terreno mais amplo, de injunções

políticas e de hierarquias construídas socialmente, a saber, o de sua feminização” (SIMIONI, 2010, p. 3). A feminização e o bordado foram temas de investigação para Parker (2019), que em seus estudos, mostrou como o conceito de feminilidade se desenvolveu em concomitância às práticas de bordado, isto é, bordado e feminilidade se tornaram inextricavelmente associados, a fim de estereotipar quem realizasse a prática (PARKER, p. 96, 2019).

Buscando desconstruir o cânone, hegemônico, patriarcal e europeu na arte e na literatura para dar visibilidade aos corpos dissidentes, destacamos a importância de se trabalhar com as artes têxteis (como o tricô, o crochê, a costura e o bordado), são inspirações para nós, artistas como Ana Paula Geiger, Rosana Paulino, Nazareth Pacheco, Regina Gomide Graz, entre outros/as/es. Também entendemos como importante, em nossas oficinas, fazermos leituras de autoras mulheres, principalmente.

Ao retomarmos tais práticas, no contexto contemporâneo, ativamos percepções sobre o cotidiano, que podem derrubar preconceitos e propor reviravoltas simbólicas, enfatizando que os saberes têxteis, tido como femininos e, por isso, menosprezados, foram socialmente construídos dessa forma. Assim, damos segmento à prática das artistas e pensadoras feministas que vêm há décadas tecendo críticas a ideias presentes no chamado “senso comum” que colocam a mulher em posição de subalternidade.

As noções que giram em torno do feminino como pejorativo provém do pensamento binário, que é o pensamento ideológico normatizado da nossa cultura por meio da colonização europeia ocidental, que divide o mundo em categorias binárias distintas, opostas e hierárquicas, como: homem/mulher, cultura/natureza, mente/corpo, masculino/feminino, sujeito/objeto, razão/emoção, etc. em “dualismos de valor” (GAARD, 2011). Um modo de ver que privilegia o homem cis, hétero, branco, racional, inserido e produtor de cultura e, de preferência, empoderado financeiramente. Então, não só o feminino é subjugado, mas pessoas LGBTQ+, pessoas trans e não-binárias de gênero, indígenas, quilombolas, entre tantos outros.

Dessa forma, entendemos que se torna necessário realizar um movimento de desaprender e re-aprender (MALDONADO-TORRES, 2013, p. 12), partindo do instituído para saberes subalternizados, que reivindicamos e consideramos válidos e importantes. Tomamos uma posição ética e política contestadora “a respeito do que pode ter vigência como conhecimento racional” (HARAWAY, 2009, p. 27).

Muitas feministas já demonstraram como os binarismos, ou “dualismos metafísicos ocidentais” são falaciosos (HARAWAY, 2009), assim como a importante crítica da cultura, bell hooks (2018) que chamou a atenção para a divisão entre mente e corpo na sala de aula, que tinha como ideia a “descorporificação” das pessoas que ensinam, permitindo que paixões e prazeres fossem anulados na sala de aula. Por isso, nos colocamos como corporificadas, favoráveis e engajadas com os conhecimentos situados, “contra várias formas de postulados de conhecimento não localizáveis” ou hegemônicos pois, “há grande valor em definir a possibilidade de ver a partir da periferia e dos abismos” (HARAWAY, 2009, p. 22).

Para nós do Caixa de Pandora, a construção de saberes se dá na experiência, há um constante diálogo com a vida, na qual não existem oposições binárias que

“hierarquizam teoria e prática, pensamento e ação”, corpo e mente (RAGO, 2018, p. 31). Em nossas propostas, alicerçadas nos pensamentos feministas, decoloniais e queer reconhecemos a legitimidade de uma pedagogia que ousa subverter os binarismos, para que possamos “ser inteiras” em qualquer ambiente que adentramos e, conseqüentemente, “de coração inteiro” (HOOKS, 2000, p. 115).

Microações Político-Pedagógicas

O projeto Tecendo poéticas feministas: crochê, bordado e poesia, decorre de práticas e reflexões experimentadas com grupos diferenciados em espaços de partilha, onde retomamos saberes e fazeres, associados ao feminino, como o bordado, a costura, o crochê, o desenho, a poesia, a roda de leituras e conversas. Nesse projeto reativamos as oficinas em intercâmbio com outros grupos e a comunidade interessada, para articular conhecimentos em torno de fazeres artesanais, poéticas artísticas e pensamento feminista. O espaço da oficina potencializa a experimentação, instaura o diálogo e desafia os grupos a refletirem sobre o espaço da mulher no mundo e na arte, visibilizando protagonistas e produções, que ensaiam outras formas de percepção e modos de expressar, ultrapassando cerceamentos e hierarquias, para acolher, incluir e transformar.

Enquanto oficinas, entendemos nosso papel como artistas propositivas, que convidam outras mulheres a adentrarem um processo de criação colaborativo, e como educadoras, que buscam por compartilhar pesquisas sobre arte e gênero com a comunidade não universitária.

As proposições acontecem sem uma estrutura pré-fixada, nas quais estabelecemos relações horizontais com as participantes na intenção de construir juntas saberes e processos artísticos coletivos, pautados pelo encontro entre as pessoas presentes naquele momento. Desta forma, cada oficina é única, pois se constitui pelo que cada participante trás de si para a oficina, percebendo cada pessoa com suas particularidades e acompanhando suas necessidades específicas, como postula bell hooks (2013).

São oficinas pensadas para acontecer de maneira descentralizada da figura de um mestre ou professor: nos sentamos de modo a formar um círculo único, ou nos separamos em pequenos grupos à volta de algumas mesas, conforme o que o ambiente proporcionar, sempre nos misturando com o público da oficina. O ensino-aprendizagem se dá através de conversas atravessadas pela contação de histórias, de maneira informal e espontânea e, muitas vezes, as participantes atuam também como professoras, mostrando para as outras aquilo que acabaram de aprender ou seus conhecimentos prévios.

Utilizamos como estratégias metodológicas a criação de espaços de diálogo e afeto, abrindo espaço para que cada participante traga para o coletivo suas experiências de vida e busquemos apontar e desconstruir estereótipos de gênero e valores misóginos, racistas e LGBT+fóbicos encontrados no nosso dia a dia. Por

meio dessa partilha, tecemos redes que possibilitam outras formas de pensar, criar e viver, para além da lógica patriarcal. As proposições artísticas vivenciadas nas oficinas “(...) favorecem, naqueles que se dispõem a experimentá-las, o acesso à sua própria potência de criação e à eventual ativação do trabalho para dela reapropriar-se (...)” (ROLNIK, 2017, p. 49).

A nossa primeira oficina (Figuras 2 e 3), contemplada no projeto “Tecendo poéticas feministas”, aconteceu dia 07 de maio de 2022 e foi realizada no prédio da Comunidade Beneficente Tradicional de Terreiro (CBTT), localizado na Rua 38 n.107, bairro Jardim Europa. Nesse centro desenvolvem o Projeto Ori que consiste em um projeto social que atende a comunidade em muitas necessidades, desde campanha para alimentos, roupas, até um apoio emocional e espiritual. O espaço da comunidade comporta uma biblioteca, um terreiro, salas para aulas em turno inverso, e oferecem lanches aos participantes.



Fig. 2: Oficina com as integrantes do Projeto Ori, 2022. Fonte: Acervo do grupo.



Fig. 3: Oficina com as integrantes do Projeto Ori, 2022. Fonte: Acervo do grupo.

Nessa oficina, fizemos duas rodas, uma em cada mesa, e praticamos o bordado, o crochê e a costura. Durante a ação, histórias foram contadas, memórias e imaginários se materializaram nos artefatos. Fomos, de alguma forma, tecendo costuras entre nossas experiências. São nesses momentos que colocamos em prática o “cultivo feminista” (MIRANDA, 2018, p. 236), que se dá no exercício da escuta, na troca de saberes e afetos. Trata-se de uma prática educativa em diálogo com a pedagogia queer que se coloca “desde la a-normalidad y para les a-normales, que pretende el análisis de opresiones, que cuestiona la diversidad como otredad” e que compreende a educação como um processo sensível (SÁINZ, 2019, p. 58).

Valorizamos as artes têxteis como saber popular, que se mantém a guardar memórias. Oficinas como essa, abrem espaço, para o exercício da oralidade, que por meio de conversas, cria uma atmosfera de intimidade, na qual podemos falar das violências que sofremos e de nossos atos de estratégia e resistência. Relatos que possivelmente sejam mais difíceis de encontrar em espaços mais institucionais, ou formais.

A segunda oficina que realizamos (Figuras 4 e 5), aconteceu ainda em maio, no dia 19, porém em um local totalmente diferente, fomos para o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG), localizado no centro histórico de Pelotas, em frente ao Mercado Público Municipal. O Museu é o espaço onde ocorrem exposições, e para além disso, trabalhos de pesquisa, ações educativas com escolas, e ações de mediação para a participação da comunidade de modo geral. Trata-se de um museu universitário, característica que dá a importância deste espaço, para além do turismo pois, é um lugar de formação de público para a arte.

A professora Dra. Helene Sacco, coordenadora do grupo Lugares-livro (UFPel), participou desse encontro. Ela realizou a leitura do livro “A Moça Tecelã” (2004) da Marina Colasanti. Enquanto ouvíamos sua voz calma e doce, tricotávamos e crochetávamos, costurando a história com as memórias de nossas vivências. O livro fala sobre uma moça que vai construindo, por meio da tecelagem, sua própria vida e história. Sua vida ia muito bem até o momento em que se sente sozinha e sai em busca de companhia. A companhia é um marido, que ela tece com carinho. Com o tempo, o marido passa a exigir cada vez mais da moça, a ponto de ela passar os dias tecelando para responder às demandas dele. Infeliz, a moça desfaz tudo aquilo que já não fazia mais sentido, retomando a vida só.

As costuras feitas entre a história da moça tecelã e as mulheres presentes, partiram de pontos de vista e vivências diferentes, passando por temas como a falta, a solidão, a ganância, o doar-se e relacionamento abusivo. Foi realizada uma troca muito interessante, pois o texto tem um jogo simbólico de palavras que tem muito a ver com a prática da oficina. Fomos tecendo manualmente e ao mesmo tempo, fomos tecendo nossas relações e experiências por meio da oralidade.



Fig. 4 e 5: Oficina aberta a comunidade no MALG, 2022. Fonte: Acervo do grupo.

Outra leitura aconteceu nesse mesmo dia no MALG, em que Marta Bottini dos Santos, ex-integrante do grupo, nos relatou sobre o projeto social que realizava com mulheres vítimas de violência em Pelotas, a proposta consistia na escrita de cartas e poemas. Esse projeto engatilhou o livro que Marta trouxe para o encontro, seu livro

autoral recém-lançado, intitulado “Relicário de Palavras”. Após contar sobre o projeto e a relação de troca que tinha com as mulheres, Marta nos leu o poema “Memórias” que foi escrito inspirado nos encontros que realizava e traz lembranças de sua mãe, a memória de um armário e as louças, que nunca eram usadas esperando por visitas ou por um momento especial. Leitura que trouxe lágrimas aos seus olhos, reverberando muita emoção e acolhimento entre todas as pessoas presentes.

Fizemos dessa oficina “el lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas (esperanzares) pequeñas” (WALSH, 2017, p. 36), um esperançar que foi cultivado em nós.

A terceira oficina que realizamos aconteceu dia 21 de junho de 2022, após a retomada do nosso calendário acadêmico. A oficina foi realizada no Centro de Artes da UFPel com as cuidadoras da Associação de pais e amigos de jovens e adultos com deficiência (APAJAD). Durante o encontro (Figura 6), refletimos sobre o cuidado: do outro, de si, da casa, das relações e do meio-ambiente. Conversamos sobre como o trabalho de cuidar, muitas vezes, é visto como uma tarefa feminina, sendo também desvalorizado e mal pago.



Fig. 6: Oficina com integrantes da APAJAD, 2022. Fonte: Acervo do grupo.

A educadora Luciene Silva (2006), nos explica o processo de “sublimação” que acontece com pessoas com deficiência na nossa sociedade. Por vezes essas pessoas são impossibilitadas de se constituírem como sujeitos de si. A elas “são atribuídas qualidades especiais que tornam natural a sua condição de “pessoa deficiente” e, muito em função de preconceitos infundados, não lhes atribuem “necessidades cognitivas, de interações sociais ou de aprendizagem” (SILVA, 2006, p. 5). Daí a importância de adentrarmos esses ambientes e tomarmos contato com as pessoas com deficiência e as pessoas que cuidam das pessoas com deficiência, sem comportamentos e olhares de piedade ou de estranhamento. O nosso encontro foi de empoderamento das mulheres cuidadoras, tão fortes por encarar o cuidado de seus filhos como uma missão de amor, mas mais do que isso, lutam por seus direitos junto à sociedade e que tenham espaços para se desenvolverem, fazerem amigos e encontrarem a felicidade. Mais do que tudo, ver seus filhos felizes é o que as deixa tranquilas de estarem no caminho certo.

Não corroboramos com o assimilacionismo que quer integrar as pessoas que são entendidas como “os outros”, “anormais”, ou quaisquer conceituação que os represente como abjetos, monstruosos e dissidentes de gênero diante dos valores hegemônicos e seus códigos normativos, pelo contrário, queremos empoderar as várias realidades humanas, valorizamos os “saberes localizados” “parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia” (HARAWAY, 2009, p. 23). Isso porque a socióloga e professora Patrícia Hill Collins afirma que “uma maneira de desumanizar uma pessoa ou um grupo é negar-lhes a realidade de suas experiências” (COLLINS, 2015, p. 26).

Ao entrarmos em contato com o fazer individual e comunitário, adentramos um caminho importante para contribuirmos como artistas-cidadãs feministas, em que realizamos movimentos de arte-educação em diálogo com um feminismo interseccional, que busca identificar as diferentes opressões presente nos nossos cotidianos para propor estratégias de enfrentamento dessas desigualdades (GUIMARÃES-SILVA; PILAR, 2020).

Através das oficinas ofertadas à comunidade, compartilhamos processos próprios de nossas pesquisas e fazeres artísticos com outras pessoas, flexibilizando as noções de artista e público e, também, de professora e aluna, de modo a diluir barreiras entre saberes. Ao propor que todas as participantes tragam para o encontro suas experiências de vida e saberes prévios, praticamos uma forma de compartilhar conhecimentos que servem “para a criação de condições nas quais as mulheres possam ter voz, possam se ver como produtoras de conhecimento e apreciar sua experiência de aprendizado enquanto mulheres” (SARDENBERG, 2011, p. 25). Criando oportunidades de partilha e escuta, fundamos espaços de sororidade que permitem outros percursos de criação artística colaborativa, que conjugam questões feministas plurais como metodologia encarnada.

Nas conversas estabelecidas em oficina, tecemos críticas e abrimos brechas nos sistemas androcêntricos e patriarcais e buscamos alternativas às epistemologias hegemônicas vigentes dentro dos espaços que ocupamos como professoras, pesquisadoras e artistas (MIRANDA, 2018).

No ambiente de intimidade e proximidade que muitas vezes conseguimos criar, buscamos de forma micropolítica, romper as fronteiras entre o público e o privado, isto é, entre nossas vidas como pesquisadoras e/ou discentes e nossos cotidianos, amizades, sentires; enfrentar os regimes de verdades dogmáticas, da história oficial, masculina e universal, e escrever a nossa própria história, que tem caráter provisório e desnorteador. Nossas ações podem ser entendidas como uma “militância menor” (RAGO, 2018, p. 194 apud DELEUZE E GUATARRI, 1997), “menor” entendido como o que “escapa ao hegemônico, que não se deixa apreender pelas codificações normativas e pelas formas biopolíticas de controle e do corpo e da subjetividade” (RAGO, 2018, p. 194).

Encorajamos que as participantes compartilhem memórias, histórias, e vivências, bem como conhecimentos prévios relacionados às artes têxteis e à poesia. Também ficam livres para trocarem ou presentear alguém com seus trabalhos produzidos durante a oficina, o que aconteceu diversas vezes. Como nos pautamos pelas experiências, ensinamos e aprendemos de maneira simultânea e interligada. A cada encontro aprendemos pontos de bordado, de crochê, e outras maneiras de executar uma técnica, também adquirimos novas referências de artistas e escritoras.

Seguiremos com nossas ações. O projeto tem previsão até fim do 2023, mas sempre vai se renovando, à medida que tivermos estudantes, professores e técnicos da UFPel que queiram participar. Ações que buscam a emancipação, a construção de subjetividade, a união entre mulheres, conjurando sororidade e dororidade, conforme escrevemos em exercício coletivo (2020):

Encontro de mulheres me traz a lembrança de conversas carregadas de experiências pessoais, que nos faz lembrar das nossas histórias, mostra também o companheirismo de ouvir umas às outras. Encontros esses que podem ser numa cozinha, roda de tricô ou na universidade. Conectadas por um interesse comum, criamos um elo de apoio. Apoio esse que serve para nos lembrar que não estamos sozinhas (CAIXA DE PANDORA, 2020).

Referências

CAIXA DE PANDORA. **Vozes de Mulheres**. Videoarte. Edição: Luana Arrieche. Acervo do grupo. Pelotas, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h0w-P84OLOQ&list=PLIOD7PXWifdqMnJL8Al1mUcH4XbcLTQKj&index=2>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CHADWICK, Whitney. **Mujer, Arte y Sociedad**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Destino, 1999.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. Coleção Cadernos Sempre Viva. São Paulo: SOF, 2015, p. 13-42.

GAARD, Greta Claire. Rumo ao ecofeminismo queer. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 197, jan. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100015>>. Acesso em: 16 out. 2021.

GUIMARÃES-SILVA, Pâmela; PILAR, Olívia. A potencialidade do conceito de interseccionalidade. In: MESQUITA, Carolina; ESTEVES, Juliana; LIPOVETSKY, Nathália (org.). **Feminismo & Dívida. Nápoli**: La Città del Sole, vol. 1, ed. 1, 2020, p. 53-70.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, n. 5, p. 7-41, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2000, p. 113-124.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Modo de Comentario Inicial. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2013, p.11-13.

MIRANDA, Maria Brígida de. Colcha de Memórias: Epistemologias Feministas nos Estudos das Artes da Cena. Urdimento - **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 33, p. 231-248, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573103332018231>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Tradução de Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016. Disponível em: <<http://www.edicoesaurora.com/ensaios/Ensaio6.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

PARKER, Roszika. A criação da feminilidade. In: PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda. MESQUITA, André (org.). **História das mulheres, histórias feministas**: antologia. São Paulo: MASP, vol. 2, 2019, p. 95-109.

RAGO, Margareth. **A Aventura de contar-se. Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Editora da Unicamp: Campinas, 2018.

ROLNIK, Suely. O saber-do-corpo nas práticas curatoriais. Driblando o inconsciente colonialcapitalístico. In: ALBUQUERQUE, Fernanda. MOTTA, Gabriela (org.). **Curadoria em artes visuais**: um panorama histórico e prospectivo. São Paulo: Santander Cultural, 2017, p. 47-76.

SÁINZ, Mercedes Sánchez. **Pedagogías Queer. ¿Nos Arriesgamos a hacer otra educación?** Madri: Editora Catarata, 2019.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Considerações introdutórias às pedagogias feministas.

In: COSTA, Ana Alice Alcantara; TEXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo. (org.). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011, p. 17-32.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 424-434, set/dez, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>>. Acesso em: 18 out. 2021.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. Proa: **Revista de Antropologia e Arte**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/proa/article/view/2375>. Acesso em: 02 ago. 2022.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2017, p. 17-48.

Submissão: 27/10/2022

Aprovação: 20/11/2022

<https://doi.org/10.5965/24471267832022071>

Entre linhas e agulhas: compartilhamento de saberes artesanais na academia

Between threads and needles: sharing
craft knowledge in the academy

Entre hilos y agujas: compartiendo
saberes artesanales en la academia

Larissa Rachel Gomes Silva¹

¹ Professora Assistente do Departamento de Artes Visuais do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Mestra pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFPB/UFPE) pela Universidade Federal da Paraíba. lattes: <http://lattes.cnpq.br/4923317424193806> orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2438-127X> email: rachelgomes0@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um relato da minha trajetória como artista/professora na Universidade Regional do Cariri e na Universidade Federal do Piauí, que por meio da artesanania, com foco em processos têxteis, venho propondo novas possibilidades de criação e referenciais artísticos. Desde que me formei meus trabalhos vem enveredando pela experimentação de materiais e processos manuais como a costura e o bordado, o que foi ganhando força durante o mestrado quando tive contato com a Associação das Bonequeiras no Pé de Manga, que trabalham com bonecas de pano na cidade de Crato-CE, passei a compreender o fazer artesanal como arte. Desde que assumi a docência em 2019, venho provocando meus estudantes a olhar para seu próprio território, para as referências que estão fora da academia e fazem parte da cultura popular local. Partindo da pesquisa de Ivone Richter (2008) que se tornou minha principal referência nesta pesquisa, este artigo tem por objetivo relatar sobre o uso de saberes populares na Universidade e como os/as alunos/as se apropriam desse conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE

Artesanato; Artista/professora; Saberes populares; Universidade; Artes Visuais.

ABSTRACT

This article is an account of my trajectory as an artist/professor at the Universidade Regional do Cariri and at the Universidade Federal do Piauí, which, through craftsmanship, focusing on textile processes, have been proposing new possibilities for creation and artistic references. Since I graduated, my work has been experimenting with materials and manual processes such as sewing and embroidery, which gained strength during my master's degree when I got in touch with the Associação das Bonequeiras no Pé de Manga, who work with rag dolls at city of Crato-CE, I came to understand handcraft as art. Since I took up teaching in 2019, I have been provoking my students to look at their own territory, at references that are outside the academy and are part of local popular culture. Based on the research by Ivone Richter (2008) which became my main reference in this research, this article aims to report on the use of popular knowledge at the University and how students appropriate this knowledge.

KEY-WORDS

Craftsmanship; Artist/teacher; knowledge; University; Visual arts.

RESUMEN

Este artículo es un relato de mi trayectoria como artista/docente en la Universidade Regional do Cariri y en la Universidade Federal do Piauí, que, a través de la artesanía, centrándose en los procesos textiles, vienen proponiendo nuevas posibilidades de creación y referencias artísticas. Desde que me gradué, mi trabajo ha sido experimentar con materiales y procesos manuales como la costura y el bordado, que se fortalecieron durante mi maestría cuando entré en contacto con la Associação das Bonequeiras no Pé de Manga, que trabaja con muñecas de trapo en la ciudad. de Crato-CE, llegué a entender la artesanía como arte. Desde que asumí la docencia en 2019, vengo provocando a mis alumnos a mirar hacia su propio territorio, hacia referentes que están fuera de la academia y son parte de la cultura popular local. Basado en la investigación de Ivone Richter (2008) que se convirtió en mi principal referencia en esta investigación, este artículo tiene como objetivo informar sobre el uso del conocimiento popular en la Universidad y cómo los estudiantes se apropian de este conocimiento.

PALABRAS-CLAVE

Artesanía; Artista/maestro; conocimiento; Universidad; Artes visuales.

Introdução

Quando ingressei na licenciatura em Artes Visuais, tinha uma visão muito limitada sobre o que era de fato arte, pensava que apenas o que existia nos museus e galerias legitimava o/a artista, e que tudo que vinha do sudeste do Brasil e da Europa tinha valor artístico, isso porque estava no interior do Ceará, e ainda não conseguia ver a potencialidade do meu próprio lugar.

Meu olhar preconceituoso e colonizador, foi se dissipando, notei que estava totalmente equivocada quanto aos meus referenciais, passei a olhar melhor o meu entorno, o cariri cearense é uma terra rica em cultura, em mestres, artesanato, e em arte, mas quando estamos vivendo nosso cotidiano, acabamos não notando essas sutilezas.

Finalizei a graduação em 2015, tinha algumas ideias sobre quais caminhos seguir, a principal era fazer mestrado e aprofundar meus estudos sobre mulheres artistas da região, mas essa ideia era muito vasta, tive que delimitar, e acabei estudando apenas um grupo de mulheres, que formam a Associação das Bonequeiras no Pé de Manga, e que se dedicam a trabalhar com bonecas de pano, e foi aí que todo o meu preconceito acabou, conversar com esse coletivo, procurando entender suas motivações, histórias e processo criativo, me fez ver o processo artesanal de outra forma.

Quando tive a oportunidade de ser professora da mesma universidade onde me graduei, tinha como objetivo fazer com que as/os estudantes tivessem esse despertar, de perceber seu território, como um lugar de grandes potencialidades artísticas.

Saberes

O trabalho que venho desenvolvendo começou com o processo têxtil, ainda é um mundo de descobertas e possibilidades, o fato é que meu encantamento por esse processo tem a ver com as relações que podem ser estabelecidas entre as mulheres, que compartilham seu conhecimento com seus familiares, e até mesmo com as amigas próximas.

Tenho lembranças de quando minha avó materna me ensinou alguns pontos de costura e bordado, e quando minha tia, do lado paterno, me ensinou a fazer crochê, recordo que quando minha tia começava a fazer crochê, compartilhava com as amigas da vizinhança dicas de pontos e técnicas de como fazer acessórios. São momentos como esse, que podem levar a construção de um trabalho colaborativo, e unir visões e histórias diferentes, entre mulheres de diversas gerações:

As confecções de colchas, tapetes, mantas, têm sido motivo de integração de grupos, de coesão e sedimentação de laços humanos. Convertem-se em metáforas de cooperação e enriquecimento mútuo, onde o diálogo, o intercâmbio e a criação eliminavam atitudes protagonistas, e exerciam o motor de identificação grupal, de exercícios de auto-estima de um grupo ou comunidade, geralmente feminino, ainda que sozinho. Serviam e servem aos grupos de mulheres de diversas idades, e onde se reconhece a autoridade — em geral dá mais velha — por meio de sua experiência, destreza e conhecimento artístico e técnico. São espaços diferentes na sociedade que reconhecem e dão voz à mulher mais velha, geralmente depreciada ou silenciada em outros âmbitos (CAO, 2008, p. 81).

A troca de saberes entre mulheres que produzem trabalhos manuais é muito comum, quase natural, o que remete a outro ponto que pretendo abordar com essa pesquisa, levar para espaços de ensino formal tal conhecimento, como forma de reafirmar quem somos, a nossa identidade, e compartilhar nossa cultura em escolas e universidades, como uma forma de reafirmar e valorizar a nossa herança cultural, através dos olhares de mulheres, como Dr^a. Ivone Mendes Richter, em Interculturalidade e estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais, propõe:

A fim de compreender como acontecem as relações estéticas entre a escola e os elementos da sociedade na qual ela se insere, considere necessário delimitar o universo da pesquisa, concentrando minha atenção no papel da mulher como disseminadora e promotora da herança cultural e estética, por meio de seu trabalho na família (RICHTER, 2003, p.54).

A professora Dr^a Leda Guimarães, em 2012 aborda essa temática questionando:

Em vários momentos na minha sala de aula percebo alunas com sacolas contendo algum tipo de material para trabalhos manuais. Nem sempre essas alunas executam a atividade dentro da universidade. Medo de serem repreendidas, de não ser o local adequado, de serem vistas como artesãs, são alguns dos motivos listados para essa timidez (GUIMARÃES, 2012, p. 69).

De fato, como estudante e como professora hoje, ainda percebo o quando estudantes, recorrem aos fazeres artesanais para complementar a renda familiar, porém em processos artísticos, muitas vezes não conseguem assimilar as duas práticas acreditando que é um conhecimento inferior. Em 2019 a professora Dr^a Ana Mae, levanta a mesma discussão quando relata:

O grande desafio intercultural no Brasil são os preconceitos de raça e gênero, mas o preconceito de classe social é o mais avassalador, resultando em um fosso intransponível entre a elite e o povo. Por isso, minhas pesquisas agora se concentram na produção das mulheres artesãs, aquelas que vivem de seu trabalho, são pobres e vivem em regiões longínquas do país (BARBOSA, 2019, p 83.)

Compreendo que ainda existe a necessidade de aprofundar a relação entre arte e artesanato dentro da universidade, principalmente na Licenciatura em Artes Visuais, que além de formar futuros profissionais, que podem enveredar para docência, trabalha com a formação do olhar decolonial, legitimando a sua própria cultura e seus próprios saberes.

Por essa motivação, como professora/artista, reconheço a importância do artesanato para as artes, e por esse motivo venho trabalhando com esses fazeres e provocando minhas turmas a experimentar esse conhecimento, assim começo meu relato, desde a minha formação inicial até enveredar na docência.

Trocas

Minha experiência docente teve início no ano de 2019, como professora substituta do departamento de Artes Visuais, do Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, da Universidade Regional do Cariri -URCA, pouco tempo depois de concluir o mestrado em Artes Visuais, pela Universidade Federal da Paraíba.

Uma das primeiras disciplinas que tive a oportunidade de ministrar foi “Arte Popular e Estética do Cotidiano”, na ocasião, tive o cuidado de levar artistas populares da região, para a sala de aula, pois, ainda tinha como referência a experiência que adquiri durante o mestrado, quando me propus a pesquisar à Associação das Bonequeiras no Pé de Manga, cuja proposta, é recriar as bonecas de pano que conheceram na infância.

Dessa forma, levei para a sala de aula o que aprendi com elas e com a pesquisa de mestrado, me voltei para o meu lugar, e para as referências artísticas mais próximas, para trabalhar tanto no meu processo criativo, quanto na docente.

Compartilhei o que havia aprendido com as mulheres da associação, e como meu interesse pela arte e saberes femininos surgiu com os ensinamentos da minha avó, desta forma, direcionei meus alunos a trabalharem uma vivência, que tivesse como referência, um saber ensinado por algum familiar, mãe, pai, avós, tias, ou até mesmo amigos e vizinhos.

Para explicar melhor a proposta, os provoquei, levando algodão cru, linhas e agulhas, para ensinar alguns pontos de bordado, a exemplo, do que minha avó havia me ensinado, chamado ‘ponto atrás’. A troca foi satisfatória, cada um foi trabalhando com os temas que achavam mais interessantes, e os resultados foram bem variados, alguns já mostravam habilidade com o bordado, mesmo sem nunca ter tentado trabalhar com a técnica anteriormente (Fig. 1).

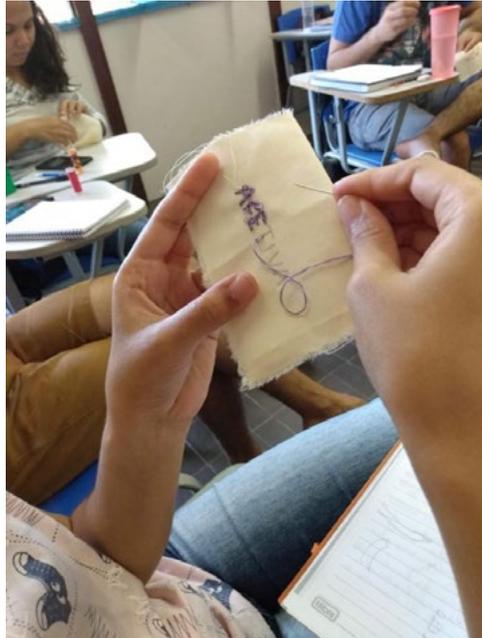


Fig.1: Autora, alunos em processo de criação, Crato-CE, 2019. Fonte: arquivo pessoal.

Após a primeira provocação, cada um dos alunos ficou responsável por compartilhar um saber familiar, com o restante da turma, sendo permitido o uso de técnicas variadas. Prefiri não restringir as possibilidades, mas sugeri que fossem saberes, aprendidos com algum familiar ou pessoas próximas.

Uma das estudantes trabalhava com couro, e já havia desenvolvido trabalhos com esse material (Fig. 2), ela explicou que aprendeu o ofício observando o seu pai, já que ele havia se recusado a ensiná-la diretamente, e pouco a pouco, foi aprendendo o ofício, e desenvolvendo seus próprios trabalhos.



Fig.2: Autora, Aluna orientando a turma a realizar a costura em couro, Crato-CE, 2019. Fonte: arquivo pessoal.

Outro momento marcante da disciplina, foi quando um outro estudante, apresentou a proposta de confeccionar bonecos de T.N.T. (Fig. 3), relatando que produzia bonecos desde criança, e que havia pedido a sua mãe que o ensinasse, pois, queria fazer os personagens que gostava de ver nos desenhos animados e histórias em quadrinhos. E a partir dos ensinamentos de sua mãe, como não tinha condições de comprar, passou a fazer seus próprios brinquedos.



Fig.3: Autora: Aluno orientando a turma para a confecção de bonecos com T.N.T, Crato-CE, 2019.
Fonte: arquivo pessoal.

Foram momentos enriquecedores, não apenas pela troca de saberes, desde técnicas de bordado, e costura em couro, os quais haviam sido passados por familiares ou por conhecidos, mas por vivenciar melhor a história de cada um dos estudantes.

Foi encantador ver que o grupo passou a entender, que a arte não estava apenas na Universidade ou nas Instituições de arte ou nas grandes capitais, que os saberes mais populares devem ser valorizados, e podem estar mais próximos do que se imagina.

Em 2022 passei a lecionar na Universidade Federal do Piauí, em Teresina, no Departamento de Artes Visuais, sem dúvidas foi uma grande mudança pessoal e profissional, que me permitiu vislumbrar novas possibilidades.

Uma das disciplinas que passei a ministrar “Análise de Materiais Expressivos”, contempla uma área que vem me interessando bastante, pois busca o estudo de materiais e suas possibilidades de uso, muito similar ao que já vinha estudando, desta forma, propus diversas atividades, e entre elas, estudos de técnicas têxteis (Fig.4).



Fig.4: Autora, aluno em processo de criação, Teresina - PI, 2022. Fonte: arquivo pessoal.

Além dos experimentos com materiais expressivos, trabalhei com a turma de “Pintura”, a técnica de aquarela sobre algodão cru, levando-os a refletir sobre a pintura, os ensinei o mesmo ponto que aprendi com a minha avó quando criança, “o ponto atrás”, para explicar para a turma do que se tratava, além de demonstrar, expliquei que seria como ir um passo à frente e voltar um passo atrás.

Apesar das reclamações sobre como bordar era difícil e exigia paciência, no final alguns até acharam que era um processo terapêutico (Fig.5), alguns ainda tinham a intenção de continuar o processo para aperfeiçoar a técnica.



Fig.5: Autora, aluna em processo de criação, Teresina-PI. 2022.Fonte: arquivo pessoal:

Em todas as situações as propostas despertaram o interesse dos estudantes, mesmo que alguns fossem relutantes, pois alegavam, que não sabiam nem colocar a linha na agulha, o fato é que todos acabaram se permitindo a experimentar.

Considerações finais

Ambas as experiências, que aconteceram em estados diferentes, em um espaço de tempo curto, tiveram resultados diversos conforme as orientações, na URCA, o processo foi muito mais voltado para uma busca afetiva, de saberes variados, indo além de processos têxteis, já na UFPI, dediquei os últimos meses do semestre aos processos manuais, usando como material peça de roupas, não evocando diretamente as memórias, mas a materialidade.

Nos dois casos observei como cada estudante foi desenvolvendo o que tinha de melhor, principalmente os grupos da UFPI, pois alguns, se desafiaram a realizar processos que nunca tinham tentado, a exemplo do bordar. Em todos os grupos ensinei o básico, mas neste último tive mais atenção a orientação de cada trabalho, notando as dificuldades que apresentavam e como solucioná-las.

Não considero que os processos tiveram um fim, mas abriram possibilidades para novas experimentações, meu olhar para cada trabalho é bastante particular, pois cada um, seguiu um caminho, e levaram a resultados diversificados, não é possível comparar, ou classificar como bom, ou ruim, mas até onde cada um conseguiu chegar.

Logo, entendo que a arte e o artesanato, estão interligados, e podem até seguir de forma individual, mas, no fim, acabam se encontrando, afinal o que é um artista que não consegue trabalhar com as possibilidades de cada material.

Mário de Andrade (1938) levantou essa questão entre o artista e artesão, ele acreditava que todo artista deveria ser ao mesmo tempo artesão, pois entendia que o artista deveria conhecer os processos, as técnicas, os materiais.

O fato é que esses saberes, antes considerados “inferiores”, podem ser repensados, as práticas vistas como artesanato, e desvalorizadas, são colocadas dentro das salas de aula das Universidades, como forma de compartilhar conhecimento, e experimentação de técnica e materiais.

A provocação de levar esse conhecimento, mais “popular” para a Universidade, foi uma forma de trabalhar o olhar dos estudantes em relação ao seu lugar, para o seu território, levando-os a entender seus próprios pertencimentos, quanto aos saberes desvalorizados.

Referências

ANDRADE, Mário. **O artista e o artesão**. Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, do Instituto de Artes, Universidade do Distrito Federal, 1938.

BARBOSA, Ana Mae. Mulheres: arte, artesanato, design .In:BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs.) **Mulheres não devem ficar em silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019. p. 72-93.

CAO, Marián López Fernández. Educar o olhar, conspirar pelo poder: gênero e criação artística. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008, p 69-86.

GUIMARÃES, Leda. O caminho das eiras: trabalho, cotidiano e aprendizagem das artesanias femininas.In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice Fátima (Orgs.). **Interações com Visualidades em Contextos de Ensinar e Aprender**. Goiânia: UFG/FAV; FUNAPE, 2012. p. 69 - 98.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

Submissão: 14/10/2022

Aprovação: 20/11/2022

As tramas dos textos e dos têxteis: Uma experiência com a literatura e a arte

The wefts of texts and textiles: An
experience with literature and art

Las tramas de textos y textilis: Una
experiencia con la literatura y el arte

Izandra Alves¹

Viviane Diehl²

Letícia Lazzari³

1 Doutora, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Feliz. lattes: <http://lattes.cnpq.br/2162221571302635> orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6063-3753>. email: izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

2 Doutora, educadorartista em Artes/Cerâmica nos cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz. lattes: <http://lattes.cnpq.br/3362993760927367> . orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2042-1393>. email: viviane.diehl@feliz.ifrs.edu.br

3 Mestre, professora particular de Inglês e revisora/tradutora de textos (PT – EN, EN – PT). Egressa da Universidade de Caxias do Sul (UCS). lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923324207769520>. orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7866-2560>. email: letilazzari@gmail.com.

RESUMO

A arte e literatura se conectam na experiência descrita neste trabalho com o intuito de tecer relações entre os textos e os têxteis. Essas conexões foram costuradas via ação dos projetos de extensão “Experiências de leitura compartilhadas” e “Artistando, ceramicando e muito mais”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz, em parceria com a biblioteca Pedro Hahn e as escolas municipais de Feliz/RS. O objetivo consiste em mobilizar a experiência estética, por meio da educação literária e da arte, nas proposições teórico-práticas que nutrem significativamente a vida. As oficinas estético-pedagógicas foram planejadas coletivamente e desenvolvidas com cinquenta estudantes de duas escolas municipais, os quais vivenciaram aspectos da criação inventiva. Tal processo se deu através de memórias e histórias que se conectaram e produziram experiências significativas, associando literatura e arte.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura; Arte; Têxteis.

ABSTRACT

Art and literature are connected in the experience described in this work to build relationships between weaving texts and textiles. These relationships were sewn through the action of the extension projects “Experiences of shared reading” and “Artisting, making ceramics and a lot more”, from Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz, in partnership with Pedro Hahn library and the municipal schools of Feliz/RS. The aim is to mobilize the aesthetic experience through literary education and art in theoretical-practical propositions that significantly nourish life. The aesthetic and pedagogical workshops were collectively planned and carried out with fifty students from two municipal schools, who experienced aspects of the inventive creation. This process took place through memories and stories which have connected and produced significant experiences, associating literature and art.

KEY-WORDS

Literature; Art; Textiles.

RESUMEN

El arte y la literatura se relacionan en este trabajo de la misma manera que hay relación entre los textos y los textiles. Esta aproximación fué organizada por los proyectos “Experiências de leitura compartilhadas” e “Artistando, ceramicando e muito mais”, del Instituto Federal de Educação, Ciência y Tecnologia del Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz, con la biblioteca Pedro Hahn y las escuelas municipales de Feliz/RS. Los encuentros estético-pedagógicos foran planeados en equipo y desarrollados con cincuenta estudiantes de dos escuelas, que hicieran distintas actividades de creación y invención. Este proceso recuperó histórias y memórias que contribuyeron para vivencias significativas con la literatura y el arte.

PALABRAS-CLAVE

Literatura; Arte; Textilis.

Introdução

A palavra escrita e sua forma reveladora de significados possibilita a imersão em um universo linguístico do qual, infelizmente, nem todos têm acesso. Da mesma forma, muitas pessoas não alcançam a arte e sua provocação questionadora que, quando acessada, possibilita a elaboração de sentidos e significados potencializadores, que ampliam o ingresso neste universo da narrativa, da poesia, da arte e do encontro de si consigo mesmo.

O espaço escolar é, por natureza, o local onde as possibilidades criadoras e inventivas deveriam ser estimuladas com maior ênfase; porém, incrivelmente, isso não acontece, na grande maioria das vezes. São muitos os motivos pelos quais arte e literatura vêm, ao longo do tempo, perdendo espaço nas famigeradas grades curriculares das escolas. A ampliação de disciplinas de áreas técnicas nos currículos escolares e a diminuição de outras, por muitos denominadas inúteis, é feita atendendo a demandas de uma sociedade voltada ao neoliberalismo e à formação de mão de obra barata. É neste sentido, então, que a escola adota, muitas vezes sem nem perceber, posturas e ideias utilitaristas de ensino-aprendizagem.

Por conta disso, é necessário trazer à discussão as ideias do pesquisador italiano Nuccio Ordine (2016), que diz que é nas sutilezas das atividades consideradas supérfluas, desnecessárias e inúteis que se pode encontrar sentido para as ações e, talvez, alguma felicidade em realizá-las e vivenciá-las. Tratam-se de atividades como, por exemplo, ouvir atentamente uma canção, dançar, ler um conto, um poema, um romance ou visitar - mesmo que on-line - um museu de arte ou, ainda, perfurar panos com agulhas, com fios e linhas, tramando conexões de ideias a partir de leituras e urdiduras. Por que não proporcionar estes momentos no espaço escolar, que é o lugar onde devem coexistir as multiplicidades de vozes, de pensamentos, de possibilidades?

E por que não reverberar e produzir um entre-lugar na escola, onde a arte possa estar presente e dar a ver os aspectos intrínsecos a ela que potencializam o ensino e aprendizagem? Como escreve Farina,

há uma dimensão pedagógica que vive na arte. A capacidade de afetar e mudar, de algum modo, a nós que nos colocamos em relação e ela denuncia isso. A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere em nossa percepção, em nosso corpo e em nossas formas de entender o que nos acontece. Porém, não nos diz o que deveríamos fazer, as formas de ser que deveríamos adotar ou que rumo tomar a partir de tais interferências (2008, p. 103).

É no contexto educativo que vamos fazendo escolhas e construindo os modos de educar com arte. A arte é provocativa, a arte faz perguntas e, segundo Eisner (2008, p. 10), possibilita “agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” e nos permite conhecer de outros modos que

não cabem limitados ao que é unicamente expresso nas palavras ou nas imagens. A multiplicidade expressiva das linguagens nos coloca em relação para conhecer.

Do mesmo modo que se discute o potencial pedagógico da arte na escola, é potente, também, a discussão em torno da educação literária neste espaço. Família e sociedade são grandes responsáveis por oportunizar momentos e situações de leitura para crianças e adolescentes, mas é na escola que se fortalece este vínculo, pois a grande maioria dos estudantes não tem acesso a textos literários fora do ambiente escolar.

É neste contexto, então, que destaca-se a prática de manualidades têxteis na escola como possibilidade de conexão com textos literários e textos visuais da arte, para além de distintas gerações, cada um com sua individualidade e subjetividade, valendo-se da experiência com os saberes da ancestralidade representados pela figura da bordadeira. Assim, transpondo a barreira do fazer escolar com o único propósito utilitarista que visa resultado imediatista, abre-se espaço para o fazer, o criar e o recriar através da manualidade, do movimento repetitivo do tecer que permite fluir o pensamento e abre a porta das memórias e dos afetos.

A crença nas tramas e nos fios que unem arte e literatura se estende na experiência descrita neste trabalho: a relação que existe entre tecer os textos e os têxteis vem de nossa ancestralidade e traduz quem somos e para onde vamos. Dessa forma, essas relações foram costuradas via ação dos projetos de extensão “Experiências de leitura compartilhadas”⁴ e “Artistando, ceramicando e muito mais”⁵, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Feliz*, em parceria com a biblioteca Pedro Hahn e as escolas municipais de Feliz/RS. O envolvimento da bibliotecária e das instituições de ensino com o planejamento e o desenvolvimento dos encontros foi fundamental para a construção dos laços entre as redes federal e municipal, além de evidenciar o espaço biblioteca - tanto a pública municipal quanto a escolar - como guardião de histórias e memórias que estão à disposição e à espera de leitores.

Oficinas pensadas com o coletivo foram, então, desenvolvidas com cinquenta estudantes de duas escolas municipais e, durante três encontros, memórias e histórias se conectaram a possibilidades e experiências educativas e significativas. As personagens resgatadas e recriadas em diferentes contextos, bem como o contato com a arte manual dos têxteis, entrelaçaram possibilidades de diálogo com saberes da ancestralidade, tão importantes para a construção das subjetividades.

4 Projeto submetido ao Edital IFRS nº 57/2020 – Registro de ações de extensão – Fluxo Contínuo 2021/2022 e aprovado sob o número Sigproj 365874.2034.164570.2603202.

5 Projeto submetido ao Edital IFRS nº 13/2022 – Auxílio Institucional à Extensão 2022 – Edital Unificado e aprovado sob o número Sigproj 377543.2034.166185.02032022.

Desenvolvimento

Em artigo publicado com o título “Bordado e costura do texto”, a pesquisadora Tamara Kamenszain (2000) explica que as mulheres, os bordados e os textos mantêm íntima relação. A voz e o silêncio, da mesma forma que as palavras ditas ou escritas, são companheiros e elementos constitutivos das tramas individuais que compõem a coletividade do ser feminino. O cuidado para com o detalhe, o falar à boca pequena, o cochichar e, por vezes, apenas o sussurro são formas reveladoras do quão importante é a tradição artesanal e milenar da palavra; da narrativa oral que, por muitas vezes, acompanha os movimentos do ponto que perfura o pano e da palavra que adentra o interior de cada um e retorna trazendo afetos, memórias e histórias.

Por acreditar nessa importante relação entre os próprios saberes femininos relacionados ao narrar, ao criar e ao traçar o percurso das palavras que compõem a vida, bordadeiras da comunidade foram convidadas a participar das oficinas com os estudantes das escolas. Com eles, compartilharam textos verbais e não verbais, histórias orais de cunho popular, escritas de clássicos da literatura e artes visuais que trazem o bordado, o tecer e o costurar como importantes elementos constitutivos das narrativas (Figura 1).



Figura 1: Caixa (Por)Tátil, equipamento didático-pedagógico da proposta, 2021. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

O diálogo do processo criativo com a produção artística visual de Leonilson, Arthur Bispo do Rosário (Figura 2) e Rosana Paulino proporcionaram relações que se inscreveram nas diversificadas materialidades têxteis, na potencialidade expressiva da linguagem visual, num contínuo fluxo diante da vida, onde a produção de arte contemporânea reverbera para que se tenha conhecimento da “potência que o pensamento contaminado pela arte pode instaurar” (LOPONTE, 2012, p. 6).



ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO

MANTO DA APRESENTAÇÃO. Título atribuído: [Manto da apresentação].
Dimensões: 118,5x141,2x7 cm. Técnica: Costura, bordado, escrita.
Fonte: <https://museubispodorosario.com/acervo/manto/>



Bispo decidiu trancar-se por sete anos numa das celas da Colônia Juliano Moreira para, com agulha e linha, bordar a escrita de seus estándares e fragmentos de tecido. As linhas azuis, douradas dos velhos uniformes dos internos, e objetos tais como canicas, pedaços de madeira, osso, madeira, papéis, fios de varal, garrafas e materiais diversos que ele obteve em refúgio na Colônia.

Arthur Bispo do Rosário, que carregava todos os estigmas de marginalização social ainda vigentes em nossa sociedade – negro, pobre, louco, incluído em um manicômio e conseqüente, ao sua genialidade, subverter a lógica excludente propondo, a partir de sua obra, a ressignificação do universo, para ser reunido e apresentado no dia do júlio final. Sua missão chegou ao fim aos 80 anos, no dia 5 julho de 1989, dia de sua morte.

Figura 2: Material pedagógico do artista Arthur Bispo do Rosário para a oficina, produzido pelas pesquisadoras, 2021. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

O encontro dos saberes da ancestralidade com os saberes acadêmicos são oportunizados por meio da proposição estético-pedagógica e da participação como geradoras de conhecimento ao movimentar as experimentações nas relações operadas com a arte e a literatura, promovendo a interação e a aproximação de textos e têxteis (DIEHL, 2020). As ações propositivas convidam os participantes a interagirem, a exercerem a criação, a atribuírem e ampliarem significados e sentidos do vivido, nesse entre-lugar habitado pela arte e pela literatura. Para além de um lugar demarcado por fronteiras, constitui-se um processo educativo singular e, ao mesmo tempo, compartilhado.

Para tanto, a proposição de uma educação estético-pedagógica é apresentada como um processo que privilegia a experiência ampliada da percepção a partir da arte e da literatura, no contexto cultural onde atuam os participantes. Essa proposta estimula a atitude criadora que, por sua vez, movimenta sentidos e significados produzidos nos acontecimentos vividos. Desse modo, constitui-se um processo de ensino e aprendizagem e criam-se realidades interculturais.

A proposição das oficinas que é apresentada no projeto constitui-se em um lugar de vínculos para o aprender juntos, a partir do diálogo, da escuta e de outras formas de comunicar (Figuras 3 e 4). A interação entre os participantes movimenta a produção nas experiências e nos acontecimentos onde os saberes são produzidos e compartilhados sem hierarquia, para ampliar os modos de compreensão do vivido e oportunizar a experiência artística e estética na construção do conhecimento (DIEHL, 2020).



Figuras 3 e 4: Registro fotográfico dos momentos das oficinas nas experimentações com textos e têxteis, 2021. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A prática de oficina/atelier, com implicações no âmbito do fazer, emprega elementos com potencial educativo nas proposições proporcionadas pela arte e pela literatura. Não é uma prática solitária, mas em cooperação, fundada no diálogo e na experimentação. Cada um pode se perceber participador nas condições que são

proporcionadas coletivamente, com especial atenção para o sensorial, o afetivo, o criativo, o investigativo e o fazer prático.

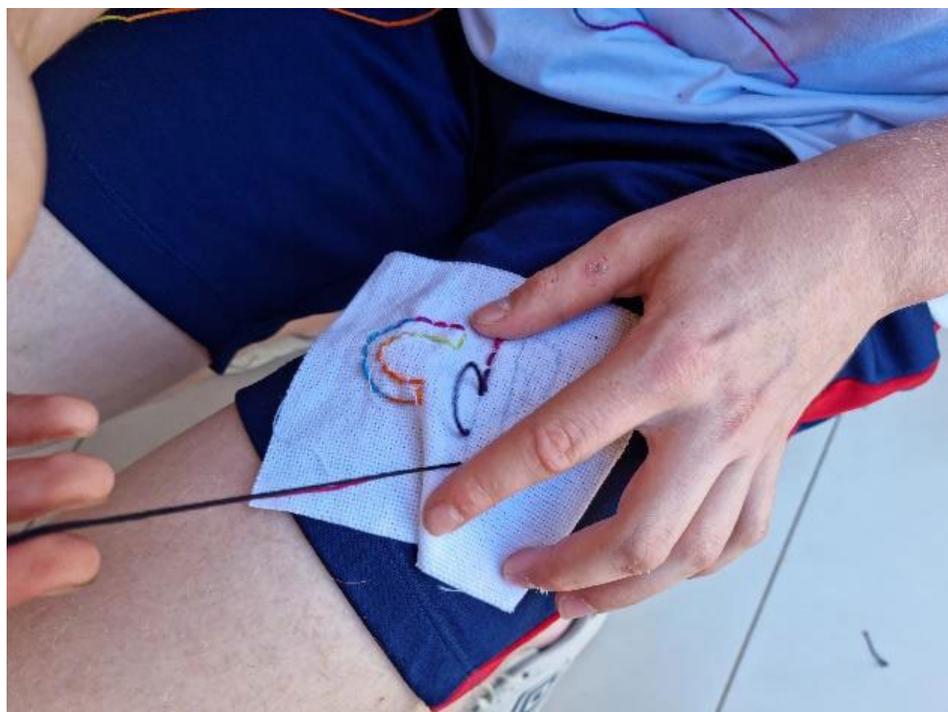
Assim, os encontros partiram da retomada de histórias da mitologia, com Penélope e Ariadne e, com elas, foram sendo fiadas várias teias com personagens da literatura juvenil, como *A moça tecelã*, de Marina Colassanti; de personagens icônicas sul-rio-grandenses de Érico Veríssimo, como Bibiana e Ana Terra; e de obras contemporâneas distópicas, como as mulheres de *O conto da Aia* e *Os testamentos*, de Margaret Atwood, além de textos visuais de artistas brasileiros, como o *Manto da Apresentação*, de Artur Bispo do Rosário; e *a Aranha*, de Louise Bourgeois, que fortaleceram a urdidura da trama. O contato com textos verbais, não verbais ou mistos, poéticos, narrativos, impressos ou acessados via *smartphones* permitiu o trânsito dos estudantes por ícones, hipertextos e *hiperlinks* a espaços como museus, exposições e instalações (Figuras 5 e 6).



Figuras 5 e 6: Imagens fotográficas da leitura dos textos pelos estudantes na oficina, 2021. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Do percurso pelos textos e o que cada um despertou nos jovens leitores, as tramas expandiram para os fios e as linhas, e as conexões, até então do pensamento,

foram representadas concretamente através de bordados em um pedaço de tecido. Cada estudante recebeu seu pano, agulha e linhas para que pudesse tecer o que, para ele, foi significativo das leituras textuais e visuais que realizaram (Figuras 7 e 8).



Figuras 7 e 8: Registro fotográfico de momentos da oficina “Tecendo o têxtil e o texto”, 2022. Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A partir do movimento que a teia da experiência mobilizou em cada estudante, a provocação do tecer foi lançada e, cada um, ao seu modo e tempo, perfurou o

pano, conduziu o fio e entrelaçou o ponto para dar a conhecer sua expressão e deixar fluir tramas entre textos e têxteis da arte e da literatura.

Algumas de nossas conclusões

A proposição e a participação mobilizaram interesses coletivos e produziram aproximações que tornaram-se significativas quando os estudantes se permitiram a liberdade de experimentar arte e literatura, escrituras e têxteis. As relações dos textos literários e textos visuais com as práticas do fazer foram produzidas na tessitura coletiva; no desfazer, ponto a ponto, os trabalhos já, há muito, tecidos por outros, e que, agora, através da escuta, da observação e da percepção atentas puderam ser reavaliados, repensados e, fio a fio, reconstruídos, para que novas conexões pudessem ser estabelecidas. Na expansão da sensorialidade, instauraram-se experiências estéticas, artísticas e literárias com interação poética.

Destaca-se, também, como altamente relevante, a presença da figura mãe-bordadeira-tecelã, que acompanhou as oficinas com os adolescentes. A conexão entre os textos lidos, os fios e o pano que seria perfurado perpassa, inevitavelmente, pela mulher que se fez presente no grupo. Assim, as escolhas que eram feitas antes de registrar suas impressões no tecido pareciam ser referendadas pela assistência da mulher-presença, representante da arte ancestral que estava sendo recuperada na escola, este contexto legitimado para o conhecimento acadêmico que, naquele momento, se abria para uma experiência significativa de aprendizagem.

Por este motivo, a educação literária na escola, em diálogo com a arte que resgata os saberes têxteis, oportunizou a ampliação das conexões desses adolescentes que vivem na era da ubiquidade e são, na maioria das vezes, leitores ubíquos, pois leem QR Codes enquanto passeiam, escutam *podcasts* ao exercitarem-se, enfim, são leitores em movimento. Contudo, essa atividade exigiu a parada, a pausa, o silenciamento. Por isso, deixaram seus *smartphones* de lado por algumas horas e seus dedos não digitaram nem clicaram, mas, sim, fizeram-se canais que firmaram a agulha em seu trajeto de perfurar o tecido e coser, que formaram letras, textos e produziram imagens. Alguns sem saber como nem por onde começar; outros, com alguma habilidade, foram timidamente descobrindo e aprendendo, ao mesmo tempo em que compartilhavam os processos com os colegas e conversavam sobre os limites e as possibilidades vivenciadas. De certo modo, este se revelou um enfrentamento que tecer o texto e o têxtil impõe a quem a eles se coloca como aprendiz.

Nesse sentido, os fios e as lãs e as linhas e as tramas e as rocas e as máquinas e as agulhas que compõem nossa história desde a ancestralidade apontam que as conexões estão dentro de nós mesmos. O movimento, aparentemente repetitivo que fazemos ao perpassar o pano com a agulha, forma o ponto, que unido a outro ponto tece os textos de nossa vida e eles nunca são iguais. São os dedos canais que se revelam passagem para o que está na ordem do íntimo vir a tornar-se superfície

acessível. Juntos, eles trazem à tona a narrativa de nossa história individual que é, ao mesmo tempo, a história de uma coletividade.

Somos todos um pouco Penélopes nesta vida. Estamos sempre à espera. Expectando e acreditando no amor e na normalidade que, algum dia, regressará. Sim! Tecemos durante o dia, diante dos olhos dos que vigiam e ditam a direção que temos que dar à linha, no pano da vida que bordamos. À noite, quando a guarda baixa a vigilância, desfazemos nossas tramas e, assim, protelamos decisões e ganhamos mais tempo, sempre tão, tão caro a nós. Somos, também, inteligentes Ariadnes que, com fios de ouro, garantimos a saída de nossos Teseus dos infinitos labirintos onde precisam adentrar e lutar com os Minotauros do dia a dia. Somos deusas Moiras que fiamos vida e morte ao afetar o futuro da humanidade que está em nossas ações diárias. Somos Ananses, as aranhas contadoras de histórias da tradição dos povos africanos, que fazem teias até o céu em busca de histórias, mas que, ao descer da escada, caímos, quebramos a cabeça e espalhamos tudo o que lá fomos buscar.

Ao contar esses relatos, desenrolamos os fios que estão presos dentro de nós mesmos e nossas histórias tornam-se ainda melhores. Somos, ainda, tantas Anas Terra e Bibianas que, na roca, fiamos e fiamos e fiamos, por gerações, as histórias de nossos antepassados através do resgate de lutas, de memórias, de afetos e de histórias que não se podem perder no tempo, nem no vento. Das personagens distópicas de Margaret Atwood, somos as que, mesmo em Gilead, mantêm o fio da vida no limite entre o real e o inimaginável; lutamos, insistentemente, para não nos desprendermos da tênue linha que mantém nossa humanidade.

E, por fim, como moças tecelãs, iguais às de Colassanti, queremos tecer o bordado mais bonito, incluindo em nossas vidas o novo, de outros modos, porque acreditamos que irão somar-se à nossa felicidade. Porém, ao nos descobirmos traídos em nós mesmos, em nossos gostos e vontades, em nossa simplicidade de afetos, mesmo que doa, que machuque, desfazemos esse bordado, porque só assim voltamos à nossa essência.

Assim como o escritor une letra a letra, palavra a palavra na sua criação do texto, da mesma forma, os artistas e artesãos dos têxteis fazem ponto a ponto a trama, a costura, a urdidura que se transforma em uma escritura visual, um objeto metalinguístico, uma herança, uma peça-ritual que, esteticamente, nos desperta, levanta e desafia os sentidos como experimentaram os estudantes participantes. Tecendo o texto e tecendo o têxtil, somos os guardiões da teia de saberes e fazeres, em processo e continuamente, construindo conhecimento de nós mesmos, do outro e do mundo.

Referências

DIEHL, Viviane. **Educação propositora**: experiências de educadorartistas. Curitiba: CRV, 2020.

EISNER, E. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem fronteiras, 2008, 8 (2), p. 5-17.

FARINA, C. Formação estética e estética da formação. In: Fritzen, C., Moreira, J. (orgs.). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (p. 95-108).

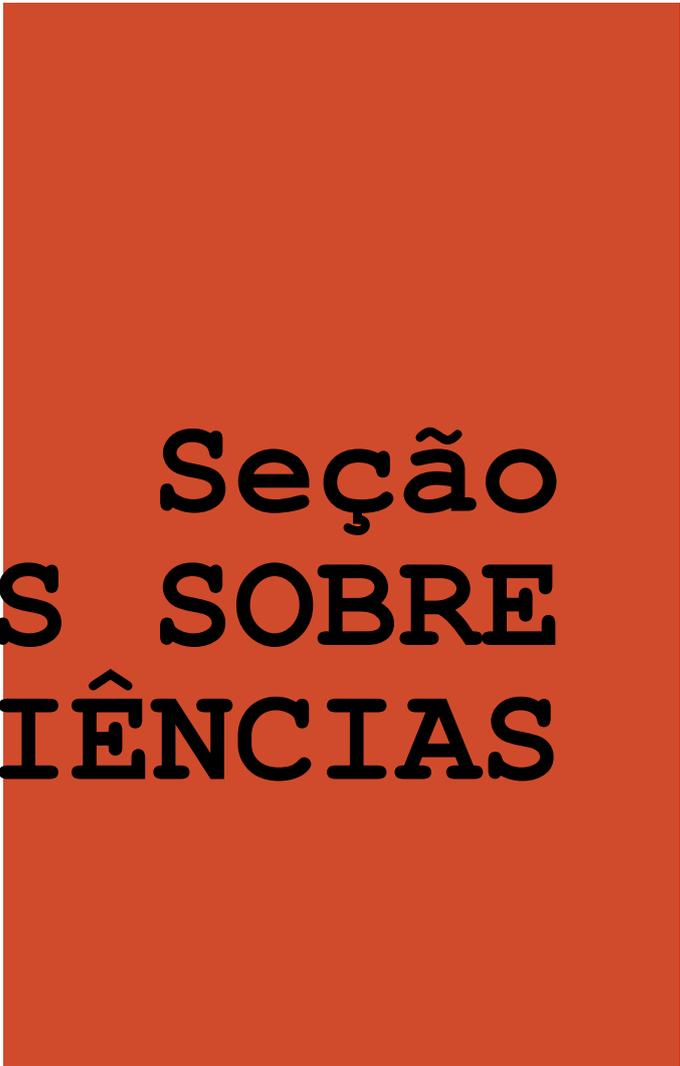
KAMENSZAIN, Tamara. **Bordado y costura del texto. Historias de amor (y otros ensayos sobre poesía)**. Buenos Aires: Paidós, 2000. (p. 207-211).

LOPONTE, Luciana G. **Desafios da arte contemporânea para a educação**: práticas e políticas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2012. 20 (42). Disponível em <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125/1025>>. Acesso em 20 fev. 2021.

ORDINE. Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

Submissão: 25/10/2022

Aprovação: 08/12/2022



Seção
NOTAS SOBRE
EXPERIÊNCIAS

Diez caminos para desatinar al ojo de una aguja

Dez maneiras de errar o buraco de uma
agulha

Ten ways to miss the eye of a needle

Julieta Irene Maldonado Gurin¹

¹ Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de Educación Artística por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Nacional de las Artes, México. Artista textil independiente con participación en colectivos y exposiciones individuales internacionales. Docente de educación artística y lengua francesa. Fundadora de la iniciativa Trama Abierta y del atelier Popelina Bleue. Site: <https://popelina.salazarmaya.com/andares.html>. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8923-3422> email: juliettegurin71@gmail.com.mx.

RESUMO

Sob uma metodologia narrativa de experiências profissionais, apresenta-se uma primeira aproximação sobre as experiências vividas e as atitudes observadas em uma oficina de arte têxtil para adolescentes de uma escola secundária privada, esta oficina é considerada como um espaço de resgate da proposta feita pelo Novo Modelo Educacional proposto no México pelo Ministério da Educação Pública (SEP) em 2017 em torno das chamadas Áreas de Autonomia Curricular que a partir de 2019 entraram em desuso. A observação ativa dos fenômenos ocorridos nesta nova oficina estimula a reflexão sobre a relação entre o desenvolvimento de habilidades manuais, processos cognitivos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que surgem enquanto os adolescentes enfrentam experiências estéticas em espaços de confiança e cooperação por meio de materiais têxteis e ferramentas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Artística; Têxtil; Artesanatos; Habilidades Manuais

ABSTRACT

Under a narrative methodology of professional experiences, a first approximation is presented on the experiences lived and the attitudes observed in a textile art workshop for adolescents in a private secondary school, this workshop is considered as a space for the recovery of the proposal made by the New Educational Model proposed in Mexico by the Ministry of Public Education (SEP) in 2017 around the so-called Areas of Curricular Autonomy that as of 2019 came into disuse. The active observation of the phenomena that occurred in this new workshop encourages reflection on the relationship between the development of manual skills, cognitive processes and the development of socio-emotional skills that arise while adolescents face aesthetic experiences in spaces of trust and cooperation by medium of textile materials and tools.

KEY-WORDS

Artistic Education; Textile; Handycrafts; Manual Skills

RESUMEN

Bajo una metodología de narrativa de experiencias profesionales, se presenta una primera aproximación sobre las experiencias vividas y las actitudes observadas en un taller de arte textil para adolescentes en una escuela privada de nivel secundaria, dicho taller se plantea como un espacio de recuperación de la propuesta hecha por el Nuevo Modelo Educativo planteado en México por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2017 en torno a los llamados Ámbitos de Autonomía Curricular que a partir de 2019 entraron en desuso. La observación activa de los fenómenos acaecidos en este nuevo taller propicia la reflexión sobre la relación entre el desarrollo de las habilidades manuales, los procesos cognitivos y el desarrollo de habilidades socioemocionales que se suscitan mientras los adolescentes enfrentan experiencias estéticas en espacios de confianza y cooperación por medio de materiales y herramientas textiles.

PALABRAS-CLAVE

Educación Artística; Textil; Pretecnología; Habilidades Manuales

El camino de la desesperación, al logro.

Tomar el enhebrador, introducirlo por el ojo de la aguja, pasar el hilo por él, tirar de la aguja hasta que la punta de la hebra salga o... ¿cómo era? tomar el enhebrador, pasar la hebra, meterlo por el ojo de la aguja... Tomar el hilo pasarlo por la punta de la aguja y pasar por el enhebrador... enhebrador, aguja, hebra...

Joaquín permanece estático, sus enormes ojos marrones están fijos en aquellos tres pequeños artilugios sin lograr dilucidar el proceso de enhebrado. Hilo, aguja, enhebrador, objetos domésticamente cotidianos, se dibujan frente a él como el más complicado de los acertijos. A sus trece años le pareciera más sencillo despejar una ecuación de tercer grado o descifrar los jeroglíficos tallados en la piedra Rosetta que lograr la temible hazaña de enhebrar una aguja.

Lentamente Joaquín, Joaco para los amigos, toma la aguja entre sus dedos índice y pulgar y mira por el ojo como queriendo atravesar con la mente ese ignoto portal que lo conduce hacia el más sabio oráculo *textilero*, esta vez tampoco encuentra ahí la respuesta. Tras un suspiro toma con la mano opuesta la hebra de hilo perlé color indigo y trata cuidadosamente de pasarlo directamente por el ojo sin conseguirlo, las fibras del hilo se han separado imposibilitando su paso por el estrecho espacio. Joaco entorna la mirada, fastidiado, su siguiente opción es llevarse la hebra de hilo a la boca para humedecerla, a mitad de camino se detiene y busca mi mirada reprobatoria, desiste de la idea mientras recuerda la instrucción de jamás chupar las hebras y aprender a usar adecuadamente las herramientas.



Fig.1, Julieta Maldonado, Joaco da sus primeras puntadas, 2022

El adolescente deja nuevamente el hilo y la aguja sobre la mesa acompañados de un suspiro de frustración y toma el enhebrador de lámina, por enésima vez lo mira con detenimiento tratando de recordar el procedimiento, toma nuevamente la hebra de hilo y la pasa por el ojo del enhebrador, luego toma la aguja e introduce el enhebrador sin lograr su objetivo, acto seguido voltea la aguja y trata de meter la punta por el ojo del enhebrador, labor evidentemente vana.

En un arranque de desesperación deja de golpe los artilugios sobre la mesa y comienza a jugar con un trozo de tela, yo me acerco a su lado y le pregunto si todo va bien, él mueve la cabeza afirmativamente sin ninguna convicción. Entonces yo me inclino para permanecer en su campo visual, sin decir nada, tomo la aguja, hago pasar el enhebrador por el ojo, lo atravieso con el hilo y tiro cuidadosamente de la aguja. Magia de magias, ¡la aguja ha sido enhebrada!

El joven me mira con satisfacción, pero no con esa satisfacción propia que surge del logro, sino de aquella que lo libera de una tarea que le parece de lo más compleja y tediosa, yo le entrego la aguja, no sin antes tomar discretamente la punta de uno de los cabos del hilo. Joaco agradece al recibir la aguja y no nota que yo llevo uno de los cabos entre mis dedos, me doy vuelta y sigo mi camino, el hilo se fuga detrás de mí dejando al adolescente con una aguja con la cuenca ciclópea nuevamente vacía.

Sus compañeros ríen al ver su expresión de desconcierto, yo me vuelvo conciliadora y sonriente, le pido que lo vuelva a intentar. Joaco ha comprendido la chanza y la ha tomado como un reto personal, esta vez sostiene las herramientas y, tras tomar un profundo respiro, lleva a cabo el procedimiento de manera meticulosa y logra enhebrar la aguja, todo el salón de clases aplaude, Joaco sonríe con satisfacción, es entonces cuando Margarita se le acerca aguja, enhebrador e hilo en mano y le pide ayuda, él responde con orgullo. De pronto en un ir y venir de emociones Joaco se ha convertido oficialmente en el enhebrador estrella de la clase.



Fig.2, Julieta Maldonado, Joaco ayuda a Margarita, 20022

A demás de todo, tenemos la clase de arte

La historia de Joaco es a penas una muestra de las diversas anécdotas que he podido construir a partir de los hechos acaecidos en el club de personajes textiles, de entre ellos frases como: soy pésimo para las manualidades, al fin que no cuenta para calificación, sólo hacemos adornitos, son algo recurrente. A eso se ha reducido la enseñanza de la educación artística en la educación básica mexicana. Pareciera que estos comentarios fuera un juicio subjetivo y mal intencionado, pero lo cierto es que muchos de los maestros titulares de aula no han tenido oportunidad de abordar la materia de otra manera.

Cuando los maestros mexicanos dan la cara a un nuevo año escolar, se enfrentan reiteradamente a los planes y programas, al papeleo y al trabajo administrativo, a los eventos extracurriculares, a grupos numerosos y a evaluaciones que llenan su agenda y limitan el tiempo necesario para la clase de educación artística; una clase que nutre los discursos y planes y programas como algo importante pero no prioritario. (Maldonado 2020)

Como maestra de educación artística y artista textil me pregunto: como profesores ¿cómo abordamos los espacios de creatividad? ¿Por qué el termino manualidad es denostado? ¿Por qué lo decorativo ocupa un segundo término frente a lo artístico y lo didáctico a demás de haberse s dissociado de ambos quehaceres?

Agra, en su tesis de doctorado menciona al respecto que los profesores de aula (no especializados en la educación artística):

A la hora de enfrentarse con el enfoque pedagógico real de la educación artística, esta confusión se traduce en una desorientación que genera un abanico de posibilidades que van desde la utilización de la enseñanza artística con el único fin de aprovechar el tiempo libre y cubrir huecos en el horario o en la programación general, a la acumulación de manualidades y artesanías, a su confusión con el campo de la pretecnología. Hasta la pretensión de establecer una enseñanza de las artes plásticas organizadas en torno a actividades sueltas, centradas en la producción -algo que se hace con las manos (manualidad)- y con la finalidad prioritaria de adquirir una serle de técnicas y destrezas artísticas, sin tener en cuenta ni la complejidad de los procesos de creación, ni las características del pensamiento, ni los intereses de los alumnos, ni los contextos educativos donde ha de realizarse.

Pero ¿qué pasa cuando dentro de un programa institucional se abren espacios realmente consagrados a la experimentación y a la vivencia de la experiencia estética? (Dewey, 2018). Para responder a esta pregunta pasemos al siguiente punto: Los espacios de autonomía curricular.

Clubes a la carta y el proyecto de autonomía curricular

En el año 2017 México presenció una propuesta de nuevo modelo educativo para la educación secundaria (SEP,2017), dividido en dos campos, a decir:

A.- Currículo obligatorio:

- Campos de Formación Académica
- Áreas de Desarrollo Personal y Social

B.- Currículo flexible

- Ámbitos de Autonomía Curricular

Siendo este último un elemento nunca visto dentro de los planes y programas oficiales. En él se planteaba la posibilidad de crear espacios libres en los que se desarrollaran actividades adaptadas a los intereses y necesidades particulares tanto del alumnado como de la institución dando como resultado la creación de clubes contextualizados a su entorno.

Fue el colegio privado Flor de María el espacio donde se posibilitó la creación un club donde el arte textil fuera protagonista, una idea inexistente e incomprensible que difícilmente hubiese podido existir dentro del currículo obligatorio.

Así el club de Narrativas Textiles vio la luz en enero de 2018. Conformado por 14 alumnos de los tres grados de secundaria y con una duración de 6 meses, se hicieron posibles procesos de reflexión creativa, de creación plástica, de convivencia armónica, de conocimiento cultural y de aprendizaje técnico en torno a los materiales y herramientas textiles.

La implementación de la reforma educativa de 2017, y con ella el desarrollo de los clubes, se vio truncada por dos eventos: La pandemia producida por el virus covid 19 y el cambio de Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos.

No fue hasta el ciclo escolar 2022-2023 que el Colegio Flor de María, en calidad de colegio privado de inspiración católica, retomó los espacios de Autonomía como parte del currículo interno. Fue así como tomó forma un nuevo club de arte textil, el Club de personajes textiles.

Personajes textiles, un club de manualidades.

Valvuenas (en ICESI,2019, p.84) en su publicación Autoexploraciones textiles menciona que el hacer textil posee una configuración de saber y conocimiento capaz de desarrollar subjetividades, ergo, el trabajo textil, en su calidad de actividad manual, posibilita procesos de análisis, reflexión, aprendizaje socioemocional y corporalidad. El caso de Joaco nos da una pequeña prueba de ello.

Repasemos lo acontecido: La anécdota comienza en un club extracurricular, con un alumno que, a pesar de que se ha inscrito voluntariamente, se encuentra renuente a enfrentar un reto. Pese a su reticencia hacia la tarea, su mente se encuentra puesta en las herramientas que le han sido proporcionadas y de una manera u otra, desarrolla un proceso reflexivo que implica secuencia, psicomotricidad, concentración y observación. Tras una explicación él revisa dicho proceso, pero vuelve a experimentar frustración al ver que debe rehacer una tarea poco motivadora. “la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce Parafraseando a Sennet, Bustos (2009) menciona que de esta forma, las chanzas de sus compañeros ante la broma del profesor, relajan la tensión general en el grupo y crean un espacio de seguridad y amistad donde la imaginación puede ser liberada (Greene, 2005) de esta forma la frustración se torna en reto, Joaco realiza una nueva reflexión sobre el proceso secuencial para ensartar una aguja, tiene la motivación para hacerlo y esta vez lo consigue, obteniendo, no sólo el reconocimiento de sus compañeros, sino un nuevo rol dentro del grupo, su autoestima está fortalecida.

Ensartar una aguja es sólo el primer paso hacia nuestro objetivo textil, para el cual el resultado final, sea bonito, feo, parejo o desarreglado, no son cosas que nos interesen (Marulanda p.150) para ese momento la experiencia ha sido vivida y el desarrollo cognitivo, psicosocial y psicomotriz ha sido alcanzado.

En la pedagogía Steiner (Marulanda, en ICESI 2019, p.153) se menciona que:

Quien sabe dirigir sus manos sabrá dirigir sus pensamientos. Si tenemos la posibilidad de desarrollar un pensar, sea flexible o creativo, estamos ayudando a que ese ser se manifieste como individualidad que se enrede, que pueda encontrar soluciones, que pueda analizar situaciones, siempre hay una posibilidad de transformación.

El arte es necesariamente manual... o corporal, en él recae necesariamente el uso de las manos y el cuerpo y con ello de los sentidos, elementos clave del desarrollo de experiencias estéticas en el sentido mas *Dweyano* del termino (Dewey, 2018) , ¿Por que nos empeñamos en disociar el arte de la manualidad? Acaso (2009) menciona que la importancia de los procesos creativos en la educación artística, recaen en el análisis y la reflexión. Pero el análisis y la reflexión también existen en la elaboración de un objeto artesanal, utilitario o decorativo ¿En qué se diferencian del resultado de un proceso que tiene como fin el desarrollo del conocimiento?

Greene en su conferencia variaciones sobre una guitarra azul (2004, p.16) enfatiza que, en los espacios donde se propicia la educación artística, los jóvenes experimentan la posibilidad de dar forma a sus pensamientos y su percepción por medio del manejo de diversos materiales –en este caso el textil– que propician la expresión, el desarrollo de habilidades y, sobre todo, el cuestionamiento de sus propias experiencias estéticas e interpersonales.

Dichos cuestionamientos producen en el alumno un grado crítico y reflexivo, no sólo frente a sus propias creaciones, sino, frente a las expresiones creativas y artísticas de alguien más, es decir, el alumno experimenta en su obra y en la del otro sus propias

emociones, su mente y su cuerpo de manera renovada, de esta forma las acciones del individuo repercuten en su entorno y en el de otros (Greene, 2004).



Fig.3, Julieta Maldonado, Un lugar donde liberar la imaginación, 2022

Esta mirada novel del alumno no es otra cosa que una conexión empática frente a las maravillas de las que es capaz el ser humano. Nuestro rol como profesores de educación artística es transmitirla como una parte elemental en el “desarrollo cognoscitivo, perceptivo, emocional e imaginativo de nuestros alumnos” (Greene, 2004).

Ojo-cerebro- mano.

Gardner (2005) en su libro. *Arte, mente y cerebro*, menciona que en la etapa de la adolescencia el joven enfrenta dos importantes cambios, el primero es que el joven deviene capaz de razonar en términos verbales, es decir, se vuelve capaz de dar un sentido abstracto al lenguaje, el segundo es que, a través de las palabras puede discernir múltiples posibilidades sobre su uso y significado. Al referirme al lenguaje me permito decir que dicha capacidad de abstracción no reside únicamente en el

lenguaje oral, sino que se extrapola en los procesos de lenguaje y comunicación plástica, de tal suerte que, el joven es ahora capaz de recrear figuras retóricas en su práctica creativa. Posibilitando de esta forma el desarrollo de una estructura visual como vehículo para investigar y experimentar cuestiones sobre la realidad, la identidad y su posible representación (Matthews, 2002).

En dichos procesos de creación y abstracción, la conjunción ojo-cerebro-mano resulta imprescindible, la capacidad de metaforizar llega con el crecimiento etario y con él, la capacidad de comprender y crear simbolismos, es decir, el joven desarrolla su propia metacognición, no sólo comienza a pensar y reflexionar sobre su propio pensamiento, sino lo aplica a otro dominio, el dominio de la creación (Matthews, 2002).

Pero ¿qué papel funge un taller de textiles en dichos procesos? La respuesta puede ser abordada desde diferentes puntos como el de desarrollar habilidades psicomotrices o del pensamiento, el descubrimiento cultural y las ya mencionadas habilidades manuales, sin embargo, a mi manera de ver, de entre ellos, el más importante, es que los jóvenes encuentran un sitio donde el error no es clasificado con un valor numérico, donde las capacidades y tipos de inteligencias no se encasillan ni en un rango etario ni en un tabulador discriminatorio. Para ilustrar lo anterior quisiera compartir la historia de Margarita, compañera de Joaco en el taller de personajes textiles.

En la sesión en la que debíamos cortar los moldes de cada pieza del personaje, Margarita comenzó a titubear – no me gusta recortar–dijo–¿podrías ayudarme? –me preguntó. A lo que yo respondí: Recortar no es sólo recortar, ella me miró extrañada. Lo que importa es lo que pasa mientras lo haces – completé– cuando trabajas con las manos y los ojos, pasan cosas en tu cerebro. Su cara fue de total incredulidad, yo tomé mis tijeras y comencé a recortar una de las piezas. Ella tomó otra e hizo lo propio – ay ya me equivoqué otra vez– dijo molesta. Esto Margarita no es más que un tropezón creativo. Ella rio y volvió a repetirlo: Tropezón creativo, así le diré ahora a los errores.



Fig.4, Julieta Maldonado, Margarita recorta a lado de sus compañeros, 2022

Cualquiera podría pensar que es bastante preocupante tener alumnos adolescentes de entre doce y dieciséis años que no son capaces de enhebrar una aguja o recortar una pieza de papel, pero lo cierto es que el sistema educativo tiene una tendencia a truncar los procesos pretecnológicos implementados en el preescolar. Cuando el alumno llega a la escuela primaria las actividades manuales se dejan de lado en pro del desarrollo de las materias curriculares. Morris (2010) menciona que durante el periodo preescolar se producen grandes cambios, entre ellos se presenta la capacidad de enfrentar y resolver problemas, el cerebro del niño en desarrollo es capaz de resolver problemas espaciales por ejemplo la capacidad de enhebrar cuentas para formar collares sencillos o pasar los cordones de un zapato dentro de los orificios, poco a poco el niño es capaz de pasar hebras y cordones por orificios más pequeños siguiendo patrones específicos para crear resultados diversos. De esta manera el infante desarrolla su percepción, es decir, comienza a decodificar aquello que percibe a través de sus sentidos comparado con los conocimientos previos almacenados en el cerebro.

Morris (2010) puntualiza que entre los dos y los cinco años la percepción visual es un elemento básico para el desarrollo mental del individuo, es así como en la praxis de tareas simples tales como enhebrar cuentas, recortar o rasgar formas o poner los cordeles a un zapato permiten al niño reconocer procesos secuenciales gracias a la experimentación visual y motriz fina. Dichas prácticas también enfrentan al pequeño a procesos de frustración y con ello enfrenta también la capacidad de tolerar dichas frustraciones en pro de consolidar sus habilidades socioemocionales.

Retomar estas actividades pretecnológicas en la escuela secundaria deviene en un reto, el joven teme enfrentar los temibles procesos de frustración ya mencionados,

más aún, teme evidenciarlos dentro de su grupo social próximo, es decir entre sus iguales. Bueno (2017) alude que el cerebro humano percibe como útiles y prioritarias todas aquellas acciones o situaciones que le brinden al individuo una aceptación asertiva, una valoración y un reconocimiento social. Para los adolescentes encajar en su círculo social se convierte en el punto número uno de las prioridades de su vida juvenil, enfrentar el error y exponerlo al ridículo cierra de tajo cualquier nuevo intento de experimentación, no así en un espacio en el que el fin máximo es precisamente la experimentación y la explotación de las habilidades manuales e imaginativas en la que el error no es más que un *tropezón creativo* que propicia un desarrollo cognitivo en los individuos inmersos en dichos procesos.

Dewey (2018) en su análisis sobre la experiencia estética enfatiza que en una experiencia es imposible separar lo práctico, lo emocional y lo intelectual y puntualiza que el elemento emocional funge como crisol donde se ligan lo práctico y lo intelectual con relación a los hechos que circundan al individuo en la praxis de la experimentación, de esta forma, las nuevas experiencias están subordinadas a las previas que evocan emociones, pero también conocimiento.

Propiciar estas experiencias es el objetivo que rige la puesta en marcha de cada una de las unidades didácticas del club de personajes textiles. Por el momento mi grupo de adolescentes y nuestro proyecto textil tiene aún varios meses por delante y con ello sin duda surgirán nuevas y múltiples preguntas, sin duda enfrentaremos nuevos retos, nuevos procesos de experimentación y también nuevas chanzas que hagan de este pequeño espacio extracurricular un lugar de seguridad y aprendizaje a través del textil donde se posibilite la creación de una comunidad estudiantil más empática, consiente de sí misma, colaborativa y culturalmente responsable.

Referencias

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual**. Madrid: Catarata.2009

BUENO I TORRENS, David. **Neurociencia para educadores**. Barcelona: Octaedro.2017

DEWEY, John. **El arte como Experiencia**. Barcelona: Paidós Estética.2018

GREENE, Maxine.**Liberar la imaginación**. Barcelona: Graó.2005

GREENE, Maxine. Notras sobre educación artística. En Autor. **Variaciones sobre una guitarra azul.Conferencias de educación estética** (pp.15-55). México:Endere. 2004

ICESI Universidad. **Revista Papel de colgadura**. Colombia: Universidad ICESI. 2019

INGOLD, Tim. **Líneas una breve historia**. Barcelona: Gedisa.2015

MATTHEWS, John. **El arte de la infancia y la adolescencia, la construcción del significado. Barcelona y Buenos Aires:** Paidós Arte y Educación.2002

MORRIS, Desmond. **Niños, cómo piensan, aprenden y crecen de los 2 a los 5 años.** Barcelona: Blume.2010

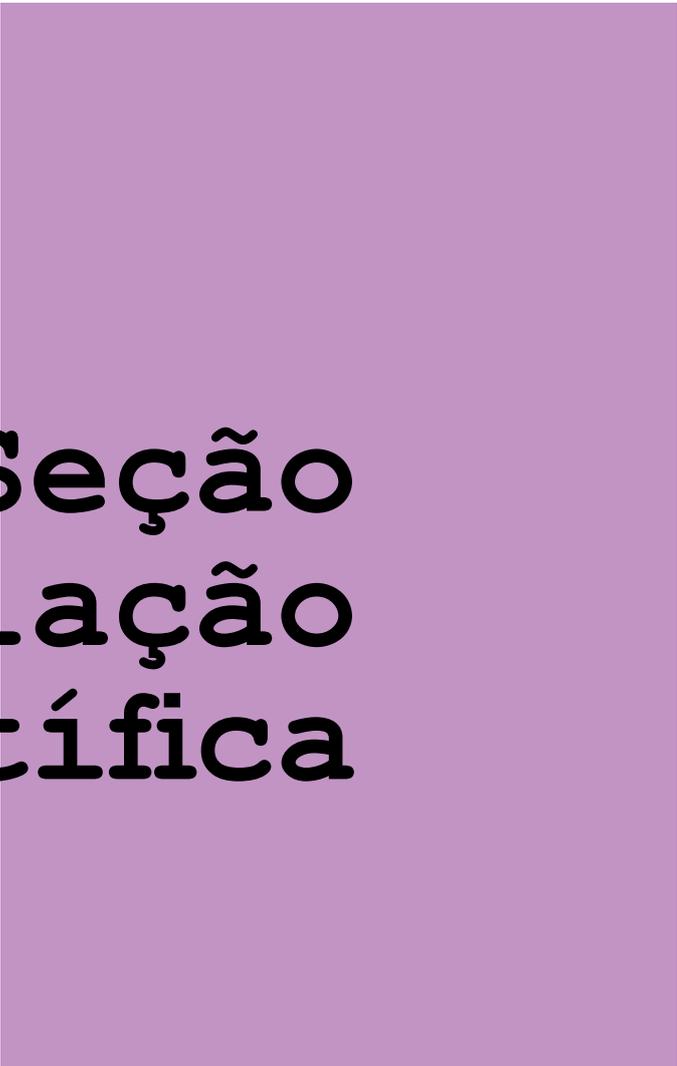
MUÑOZ, Juan Manuel, GUTIÉRREZ, Pilar y SERRANO, Rocío. **Los hemisferios cerebrales: dos estilos de pensar, dos modos de enseñar y aprender.** España: Universidad de Córdoba. (s/a).

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2017, **Aprendizajes clave para la educación integral**, Disponible en: https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2017, **Autonomía Curricular.** Disponible en: https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/AMBITOS_AUTONOMIA_CURRICULAR.pdf

Submissão: 25/10/2022

Aprovação: 08/12/2022



Seção Iniciação Científica

A prática de pintura A partir dos pigmentos da terra na formação de artistas professores

Painting practice from earth pigments in
the training of teaching artists

Práctica de pintura de los pigmentos
de tierra en la formación de artistas
docentes

Caio Vieira da Silva Villa de Lima¹

Tharciana Goulart da Silva²

Jociele Lampert³

1 Graduando em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa "O estúdio de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em artes visuais" coordenado pela Profª Drª Jociele Lampert. lattes: <http://lattes.cnpq.br/8031548719806996> orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8102-5063> email: caioovl@gmail.com

2 Doutora em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Atua como professora colaboradora no Centro de Artes da UDESC, no curso de Licenciatura em Artes Visuais. lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262703963941419> orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2393-5303> email: tharcianagoulart@gmail.com

3 Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Professora Adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina. lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225> orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0963-0925> email: jocielelampert@uol.com.br

RESUMO

O artigo foi desenvolvido durante uma pesquisa de iniciação científica vinculada ao projeto “O estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Jocielle Lampert, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A pesquisa aborda a maneira como a manufatura de tintas contribui para a formação de artistas professores, tanto para os seus processos em artes visuais, como para o processo de criação de aulas na escola. Para o estudo, investigou-se o uso de pigmentos de terra no trabalho da artista Silvia Carvalho. Foram também realizados estudos práticos sobre como fazer tintas com terra e o uso desses pigmentos nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Pigmentos da terra; Manufatura de tinta; Artes Visuais

ABSTRACT

The article was developed during a scientific research scholarship, linked to the project “The painting studio as a teaching and learning laboratory in visual arts”, by Prof.^a Dr.^a Jocielle Lampert, at the University of the State of Santa Catarina (UDESC). The research approaches the manufacture of paints and how it contributes to the training of artist teachers, for their processes in visual arts and for the process of creating classes at school. For the study, the use of earth pigments in the work of the artist Silvia Carvalho was investigated, practical studies were carried out on how to make paints with the earth pigments and the use of these pigments in the Graduation courses in Visual Arts.

KEY-WORDS

Earth Pigments; Ink Manufacturing; Visual Arts

RESUMEN

El artículo fue desarrollado durante el período de la beca de iniciación científica, vinculado al proyecto “Estudio de Pintura como Laboratorio de Enseñanza y Aprendizaje en Artes Visuales”, de la Prof.^a Dr.^a Jocielle Lampert, en la Universidad Estatal de Santa Catarina (UDESC). La investigación aborda cómo la fabricación de pinturas contribuye a la formación de maestros artistas, tanto para sus procesos en artes visuales como para el proceso de creación de clases en la escuela. Para el estudio, se investigó el uso de pigmentos de tierra en la obra de la artista Silvia Carvalho, se realizaron estudios prácticos sobre cómo hacer pinturas con tierra y el uso de estos pigmentos en los cursos de Artes Visuales.

PALABRAS-CLAVE

Pigmentos de tierra; Fabricación de tinta; Artes Visuales

Introdução

Quando refletimos sobre aulas de pintura na Graduação de Artes Visuais, por vezes relacionamos as práticas com o uso de tintas industrializadas. No entanto, há possibilidades de levar a pintura para a sala de aula a partir de materiais não convencionais. Foi partindo desse pensamento enquanto problemática que realizei uma pesquisa sobre o uso de pigmentos de terra, tendo como referência o trabalho da artista Silvia Carvalho, e desenvolvi uma pesquisa sobre o uso de tintas manufaturadas junto a disciplina Introdução à Linguagem Pictórica, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Jociele Lampert nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O motivo da escolha do tema de pesquisa (pintura com terra nos cursos de Graduação) parte de meu interesse em pensar a pintura na arte contemporânea e a sua exploração em sala de aula, pois durante toda a minha formação estudei e pratiquei a pintura. Outro fator que influenciou minha escolha da temática foi a participação no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, do qual faço parte desde 2020, e que pesquisa a prática artística e pedagógica em artes visuais no ateliê de pintura. Os estudos nesse grupo oportunizaram um espaço para o conhecimento e o aprofundamento sobre o processo pictórico, bem como conversas e trocas de saberes com outros membros, artistas e professores convidados.

A pesquisa realizada está vinculada ao projeto O Estúdio de Pintura como um laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Jociele Lampert, docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais na Udesc. O projeto reflete sobre duas categorias: o estúdio de pintura, um lugar onde desenvolvem-se metodologias operativas de produção pictórica, tanto da perspectiva do artista, quanto do professor; e a categoria, a qual versa sobre o laboratório de ensino e aprendizagem e na qual busca-se compreender o conceito de *Laboratory School*, defendido por John Dewey e publicado pelo *Teachers College*, em 1997. Desta forma, a problemática do projeto centra-se na articulação de como o estúdio de pintura pode ser um espaço para a investigação artística e de práticas e metodologias para sala de aula.

Atuo neste projeto como bolsista de iniciação científica desde o início de 2022 e venho estudando a manufatura de tintas com terra e como elaborar essa pesquisa em práticas para a sala de aula. Assim, o objetivo da pesquisa que produzi ao longo da vigência da bolsa foi refletir sobre o ensino de pintura no contexto da Graduação, investigando a manufatura de tintas e porque o estudo de produção delas é conteúdo importante para a formação inicial dos estudantes em seu processo pictórico.

A pintura como linguagem em artes visuais é um campo que necessita ser revisitado, pois o que se entendia por pintura no passado, na arte contemporânea, passa por experimentações com outras mídias, trazendo mudanças em sua concepção. Dessa forma, a pesquisa colabora para o campo que investiga a pintura, tanto no que versa sobre processos de criação em artes visuais, como em processos de criação de aula.

Para a base referencial da pesquisa, foi adensado o estudo sobre o processo de

manufatura de tintas pela artista Sílvia Carvalho a partir da leitura de sua dissertação de mestrado “Sobre Pintura Ateliê (Reflexões da Artista /Professora)” (2016) e a entrevista “Procedimentos de coleta e manufatura na pintura contemporânea: entrevista com Sílvia Carvalho” (2022), realizada pelos artistas professores Tharciana Goulart da Silva e Miguel Vassali. Outra publicação estudada foi “Manual Prático do Artista: equipamentos, materiais, procedimentos e técnicas” (2003), do autor Ray Smith, que possibilitou a compreensão de como as tintas são produzidas. No campo filosófico, o capítulo “Ter uma experiência”, que compõe o livro “Arte como Experiência”, de John Dewey (2010), foi um referencial básico para a construção do pensamento.

Os primeiros estudos teóricos e a visita ao ateliê de Sílvia Carvalho

Na arte contemporânea há uma busca por possibilidades diferentes para a pintura. Sejam práticas do passado reinventadas sobre outros pressupostos no presente ou procedimentos novos intercalando linguagens diferentes nas artes visuais. No contexto dessa investigação, estudei a prática da artista professora Sílvia Carvalho, que utiliza em seu trabalho tintas produzidas com terra, pois estava interessado em conhecer alguns processos de artistas que optam por fazer pinturas com outros materiais e com tintas artesanais.

Sílvia Carvalho nasceu em São Paulo (SP), mas vive em Florianópolis (SC) desde 1990. Ao longo de sua carreira como artista, investigou muitos materiais para pintura e começou a produzir tintas com terra durante sua Graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina, concluída em 2010. Seu estudo de manufatura de tintas parte de uma pesquisa bastante experimental, na qual encontra respostas para seu processo naquilo que é coletado e, posteriormente, testado em seu ateliê. Segundo Silva e Vassali, no campo da pintura, Sílvia Carvalho não está interessada somente no resultado, mas sim no caminho trilhado como parte do processo:

Comecei a usar materiais de tudo quanto é tipo quando me mudei para o Campeche [bairro de Florianópolis-SC], bem do ladinho da praia. Quando eu caminhava na praia, realizava coletas de materiais orgânicos. Comecei a incorporar esses materiais na minha pintura que ainda era com tinta acrílica. Usei também areia, vários elementos da natureza. Como eu morava em uma casa e tinha jardim, eu acabei usando o barro, o mais comum. Usando eu pensei: “Isso funciona! Não muda de cor!”. Então vi esse resultado e comecei a fazer essa mistura de tinta acrílica, terra, experimentações desse tipo. Nesse ritmo eu comecei a procurar mais uma cor ou outra. (CARVALHO, 2022, informação verbal) ⁴

A artista coleta diferentes tipos de terra das regiões próximas a sua residência e, durante viagens de carro, fica atenta à procura de terrenos abertos na estrada. Ao ter

⁴ Informação concedida pela artista professora Sílvia Carvalho em 2022.

contato com o trabalho de Silvia, percebi que atualmente a manufatura de tintas é uma opção para quem rejeita o uso descartável dos materiais e deseja uma relação direta com o material para o seu processo. A pintura de Silvia Carvalho evidencia uma prática artística contemporânea que busca refletir sobre outros procedimentos, pensando seu processo para além das tintas industriais sobre a tela. A manufatura das tintas surge como uma parte fundamental do processo artístico, o qual evidencia um entendimento sobre a arte como algo em constante continuidade e próximo a vida. A concepção de arte como processo em artes visuais relaciona-se com o conceito de experiência no livro *Arte como Experiência*, do autor John Dewey (2010). No capítulo “Ter uma experiência”, Dewey diz que para ter uma experiência é necessário que o movimento seja consumado, isto é, “quando o material vivenciado faça o percurso até sua consecução” (DEWEY, p.109, 2010). Dewey chama essa consumação de “experiência singular”, de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Em um trecho do capítulo, o autor usa a metáfora de um rio para explicar a “experiência singular”:

Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá às suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção entre si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas (DEWEY, 2010, p. 67).

Assim como fala Dewey sobre a continuidade da experiência, ao ler como Sílvia Carvalho narra seu processo, é possível observar como sua prática artística está permeada pela vida e não tem um marco de início e um marco de fim. A prática perpassa seu dia a dia, muito antes das pinceladas na tela, quando avista terrenos abertos, cores e possibilidades de materiais para elaboração de suas tintas. O trabalho da artista se torna vivo e em constante transformação, onde cada coleta e cada teste em seu ateliê sugere pistas e novos caminhos para o processo. Em um trecho de sua dissertação de mestrado, Silvia narra sua investigação, contando sobre a transição do uso de tinta acrílica comum para o uso dos pigmentos e sobre como começou a enxergar tons de cinza na terra que antes passavam despercebidos:

De fato, procurava arduamente silenciar a pintura, calar os tons por meio da paleta reduzida. Passei a utilizar quatro ou cinco cores, nunca diretamente do tubo, misturadas ao branco. Cada vez mais, os pigmentos foram tomando o lugar da tinta acrílica e, ao dar continuidade ao processo de colheita do material orgânico, passei a escolher (enxergar) tons de cinza. Acinzentados e azulados integravam-se aos variados brancos, amarelos suaves, rosas delicados, lilases cor de carne e verdes sutis, cores encontradas em Santa Catarina e em São Paulo. (CARVALHO, 2014, p. 25)

Em uma visita ao ateliê da artista, junto ao Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, em 2022, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais do processo da artista. Durante a conversa, Silvia contou brevemente sobre como iniciou seus

primeiros estudos e, ao final, mostrou como fazia as próprias tintas.

Toda tinta é feita de pigmento, aglutinante e solvente. No caso da Silvia, seus pigmentos são todos inorgânicos, vindos da terra. O aglutinante usado é o verniz acrílico e o solvente é a água. Desde que começou a produzir pigmentos e tintas com terra, Silvia foi testando os aglutinantes e hoje utiliza verniz acrílico, que produz uma tinta diferente de qualquer outra tinta industrial. Silvia apresentou o verniz e as terras em pequenas cestinhas, algumas eram rochas mais duras e outras eram em pó. Os métodos de extração da artista variam, pois dependendo do estado em que a terra e o mineral estão, a técnica utilizada para obter o pigmento é diferente.



Figura 1. Terras e minerais usados pela artista Silvia Carvalho. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

As etapas passavam por moer, peneirar, filtrar e decantar até chegar em um material fino e adequado para a manufatura. No entanto, Silvia relata que ao longo dos anos deixou de utilizar as etapas do filtrar e decantar, por exemplo, pois percebeu que nem toda matéria prima apresentava impurezas. Conforme Silva e Vassali (2022), a artista faz verdadeiros rituais de transformação ao produzir tintas a partir da terra. Silvia relata:

Eu coletei em morros descascados, arrancados, aqueles morros abertos onde sempre tem muitas cores. Algumas parecem uma pedra, são minerais, na verdade, então é um processo diferente da terra, faço um processo de raspagem, dá muito trabalho. Na Serra Catarinense existem cores incríveis. Se você estiver com um olhar apurado, você começa a ver em muitos lugares. (CARVALHO, 2022. informação verbal)⁵

5 Informação concedida pela artista professora Silvia Carvalho em 2022.

Dessa forma, durante seu estudo de tintas com terra, Silvia Carvalho foi conhecendo e construindo o seu próprio método de trabalho, algo que desenvolveu após uma pesquisa dos materiais e que permanece em aberto para futuras deambulações. Um processo em que a manualidade se faz presente e que sem ela não construiria uma visualidade tão própria, pois a escolha de usar terras e de como as produz, faz com que seu trabalho tenha texturas e cores bastante particulares. Assim, o trabalho de Silvia Carvalho versa sobre a manualidade, o tempo de processo e as respostas que investigamos ao longo do próprio fazer, que não necessariamente acontecem no ateliê, mas sim no processo em artes visuais envolvido pela vida.



Figura 2. Visita ao ateliê de Silvia Carvalho. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Estudos práticos em ateliê e a aula sobre pigmentos da terra

Após o estudo teórico e o aprendizado decorrente da visita ao ateliê da artista Silvia Carvalho, realizei experimentos sobre as maneiras de produzir as tintas, tanto extraíndo o pigmento da terra, como utilizando pigmentos prontos e alternativos. O processo de estudo prático foi bastante experimental e não foram seguidas receitas prontas. Cada etapa concluída possibilitou que eu pudesse caminhar e conhecer a manualidade destas tintas, pensando o processo em continuidade, no qual cada estudo é somado a outro. Dewey, em um trecho de seu livro, explica sobre esse movimento contínuo da ação que a torna uma experiência singular:

A experiência, como a de ver uma tempestade atingir seu auge e diminuir gradativamente, é de um movimento contínuo dos temas. Assim como no oceano durante a borrasca, há uma série de ondas, sugestões que se estendem e se quebram com estrondo, ou que são levadas adiante por uma onda cooperativa. Quando se chega a uma conclusão, ela é a de um movimento de antecipação e acumulação, um movimento que finalmente se conclui. A conclusão não é uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento (DEWEY, 2010, p.112).

Tudo foi coletado, testado em ateliê e provado em superfícies de papel e tela. A ideia foi investigar na prática a feitura das tintas e encontrar as respostas para os problemas que apareciam ao longo do processo. O processo de extrair os pigmentos da terra envolveu várias etapas: coletar a terra, moer, peneirar, filtrar, decantar e deixá-la secar. Esse processo levou bastante tempo, pois para ela decantar e secar foram necessários pelo menos dois dias.

Também produzi tintas com argilas prontas (comumente vendidas para procedimentos estéticos), de cores verde, marrom, dourada, rosa, preta, branca e cinza. Realizei testes no papel e em tela para registrar as características das tintas. Para todas elas, utilizei a mesma proporção: 1 colher de pigmento para 2 de emulsão acrílica (aglutinante usado em tintas acrílicas para dar liga ao pigmento). Nesse processo, percebi que as cores das argilas se modificaram quando aplicava a emulsão acrílica, pois a cor branca da emulsão clareou os pigmentos. Foi necessário moer mais de uma vez a solução de pigmento e aglutinante para a mistura ficar o mais homogênea possível.



Figura 3.. Estudo prático de tintas com as argilas. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke

No processo de feitura, a massa de tinta só fica mesmo homogênea após o uso do molete (instrumento usado para moer o pigmento e fazer a mistura com o aglutinante) sobre o vidro. Por isso, derramei a tinta sobre a prancha e, com o molete, iniciei os movimentos no sentido de formar um oito com a mistura. Essa etapa leva tempo e é onde o pigmento e o aglutinante se combinam e tornam a tinta espessa e coesa para aplicar no papel. Estipulei um tempo aglutinando a tinta com o molete e, a cada 2 minutos, recolhia a tinta e fazia um teste no papel para ver sua consistência. As primeiras pinceladas saíam bastante dissolvidas e a cor do pigmento não era tão evidente. Ao longo do tempo de macerar, algumas adquiriam mais consistência, ficavam mais espessas, outras ficavam mais diluídas. Notei que essa diferença foi decorrente do pigmento utilizado. A argila preta, em específico, secou muito rápido e precisei usar mais água do que as outras tintas. Foram feitos testes mais aguados e outros mais grossos (sem diluir a tinta), realizei exercícios de escala, contrastes e sobreposições de cores, como demonstra a Figura 4 abaixo:



Figura 4. Escalas de cores com as argilas: verde, rosa, dourada e marrom. Acervo do autor.

Além dos testes com argila, foi testado com emulsão acrílica a spirulina em pó. A spirulina é um produto extraído de uma cianobactéria de cor verde e azulada e foi testado junto às outras tintas feitas com argila. Para obter a tinta da spirulina, foi necessário mudar a proporção: utilizei quatro colheres de emulsão para uma de pigmento. No momento de utilizar a tinta sobre uma superfície, era necessário o uso de mais água do que com as argilas e seu armazenamento precisava ser em um local o mais vedado do ar possível, pois ao longo dos testes percebeu-se que a tinta manufaturada criava mofo com facilidade.



Figura 5. Processo pictórico com as tintas feitas com argila. Acervo do autor

Depois de prontas, armazenei as tintas em uma pequena caixa de produzir gelo com tampa e consegui preservá-las sem que secasse. Utilizei as tintas em meu próprio processo pictórico, fazendo algumas pinturas com imagens que costumo utilizar em meus trabalhos, como demonstrado na figura 5, acima. Após muitos testes em papel e em tela, compreendi como as tintas funcionavam. Fiz algumas misturas entre cada uma para conseguir uma variação de tons. No entanto, muitas delas, devido à textura, acabam por não se misturarem bem e não ficam homogêneas. Uma alternativa encontrada para obter a variação de tonalidades foi pintar por camadas, escurecendo os tons conforme aplicava-se mais camadas de cor, e clareando-os com menos camadas (esse exemplo é também perceptível na Figura 4). A textura da tinta é bastante evidente, pois ao aplicar muita tinta ou fazer aguadas, é possível ver a marca da pincelada acentuada na superfície. A visualidade da pintura também ganha outra dimensão, uma vez que as texturas se sobressaem e as cores aparecem mais opacas.

Após os estudos, levei a pesquisa para o campo do ensino, abrindo um espaço para investigação de materiais na disciplina de Introdução à Linguagem Pictórica, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais (UDESC). Durante a apresentação em sala de aula, foi preparada uma mesa com os testes de cor que eu havia realizado, as tintas em potes e exemplos das etapas para produção dos pigmentos. A professora Jocielle Lampert, em conversa com a artista Silvia Carvalho, também conseguiu algumas amostras de pigmento produzidas pela artista. Utilizamos esses pigmentos para mostrar aos alunos as possibilidades de cores que podemos encontrar na natureza e para aproximar o trabalho da artista dos estudantes. Também disponibilizamos na mesa todos os instrumentos para que eles pudessem manufaturar as tintas: placas de vidro, moletes, moedores, colheres e argilas em cores variadas.



Figura 6. Aula de manufatura de tintas realizada na disciplina de Introdução à Linguagem Pictórica (Udesc). Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Durante a primeira parte do encontro, realizei uma aula expositiva sobre a artista Sílvia Carvalho, apresentando sua trajetória na pintura, suas obras e como chegou ao processo de fazer tintas. Em um segundo momento, demonstrei quais procedimentos são necessários para a produção das tintas com terra. Primeiro fiz uma demonstração de como produzir o pigmento, mostrando as etapas de extração. Depois, demonstrei como fiz as tintas com os pigmentos prontos de argila. O desafio dos alunos era experienciar a produção de tintas com as argilas e fazer testes de cor, pois para fazer a extração do pigmento era necessário peneirar, filtrar e decantar, o que levaria mais de um dia para fazer. A terceira parte da aula foi dedicada à pesquisa dos estudantes sobre a manufatura de tintas na prática, durante a qual produziram as tintas em duplas. Durante esse exercício, os estudantes realizaram testes de contrastes, escalas, sobreposições, interações, estudos de cores quentes e frias e composições. Ao final, socializamos os trabalhos para ouvir sobre o processo de cada um.



Figura 7. Encerramento da aula de manufaturas de tintas na disciplina de Introdução à Linguagem Pictórica (UDESC). Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

O que podemos pensar sobre a manufatura de tintas com terra em sala de aula

As aulas ministradas pela Prof.^a Dr.^a Jocielle Lampert” ao longo do semestre tiveram como objetivo fazer do estúdio de pintura um local de estudos, buscando fornecer elementos metodológicos para que os estudantes realizassem uma pesquisa em pintura. Assim, os discentes estudaram os fundamentos da linguagem visual, os materiais para pintura e aprofundaram o estudo da teoria da cor. Sabendo do objetivo da disciplina de Introdução à Linguagem Pictórica buscou-se, durante a aula sobre pigmentos da terra, instrumentalizar e proporcionar reflexões sobre a produção de tintas, visando ampliar o repertório dos discentes sobre as possibilidades que permeiam o campo do processo pictórico.

Neste processo de pesquisa, perguntei-me sobre a importância do conteúdo na formação inicial dos alunos: qual a necessidade de produzir tintas, uma vez que encontramos tintas prontas em lojas de materiais artísticos? Segundo Silvia Carvalho (2016), ao utilizar tintas artesanais, precisamos buscar outros modos de fazer e pensar a pintura; temos neste *fazer e pensar* uma pista para a reflexão sobre o que tange as técnicas, sobre visualidades e o próprio sentido da arte.

Quando fazemos tintas com terra, há a escolha do local de onde extrai-se a mesma, o cuidado em produzir e armazenar as tintas, a escolha da superfície, o modo como misturamos, a quantidade de tinta aplicada sobre a tela, o tempo do processo de secagem, o uso de camadas para criar áreas mais escuras e menos camadas para áreas mais claras, etc. Há uma série de detalhes que diferem de um processo com tintas industriais e que levam para outros modos de fazer, pensar e perceber a pintura. Durante a aula, um estudante perguntou se a receita para fazer as tintas com terra era sempre a mesma. Disse que em meus estudos padronizei, pois deu certo com quase todos os pigmentos de argila que testei. No entanto, disse também que não precisava ser seguida a mesma receita sempre, pois tinha obtido outros resultados quando mudei as quantidades e também quando o clima estava mais úmido ou mais seco. Na oportunidade de responder a essa questão trazida pelo estudante, pude rever minha experiência e contar que, com meu estudo, percebi que havia muitas possibilidades de procedimentos e que cada material poderia resultar em um caminho diferente de pesquisa, a depender do objetivo final. Desse modo, procurei evidenciar que os estudantes poderiam realizar suas próprias investigações e, com os testes, buscar o resultado desejado.

Na pintura feita com terra há a mudança de cores com o passar do tempo, as tintas feitas com pigmentos terrosos apresentam características distintas das tintas industriais. Em meu processo, percebi que as argilas, quando usadas enquanto pigmentos, tendem a produzir um resultado mais amarronzado, mesmo o branco, o verde e o rosa, cores em que, a princípio, não é esperado que tal alteração ocorra. Ou seja, no processo de fazer e usar a tinta existem alterações no âmbito do inesperado, questões que só são percebidas no estudo de fazer e refazer as manufaturas. Foi notável também que as pinturas com terra produzem composições mais foscas e algumas partes da pintura trouxeram certa transparência. Sobre essas questões percebidas na prática, Silvia Carvalho comenta:

[...] o trabalho desenvolvido com tinta de terra tem uma visualidade estética muito singular, diferente de qualquer tinta vendida em loja, de fabricação industrial. Sua textura, no caso da minha pintura, é aveludada, pois elimino os grãos ao máximo. Não é pintura a óleo, nem tinta acrílica, nem aquarela, nem guache. É pintura com terra, com materialidade pulsante e potente. (CARVALHO, 2014, p. 38).

Ou seja, há uma outra metodologia em operação quando utilizamos tintas artesanais, que hoje são buscadas não só por Silvia Carvalho, mas também por outros artistas.

Quando estudei o processo artístico de Silvia, compreendi que a manualidade e o tempo dedicado ao processo faziam toda a diferença em seu trabalho. Encontrar materiais que não sejam os de uso habitual não é algo que acontece ao mero acaso, mas sim por um saber olhar e trazer uma outra função para aquele material coletado. Isto faz com que sua dedicação à pintura não seja presente apenas em seu ateliê, pois se apresenta também fora dele e em qualquer momento de seu dia a dia. Seu

processo se torna contínuo e próximo de sua vida.

Na ocasião em que visitamos o ateliê da artista, perguntei se ela tinha vontade de pintar com as tintas industriais. Silvia disse que já tentou experimentar novamente tais tintas, mas sentiu que faltava alguma coisa durante o processo e que a pesquisa de materiais e a manualidade no momento da feitura das tintas eram fundamentais para suas pinturas. Assim, fazer tintas com terra é pensar em outros procedimentos em pintura, o que leva também a um outro entendimento conceitual sobre arte. Uma arte que ocorre durante o processo e não somente no objeto final. John Dewey, utiliza como metáfora uma pedra que rola em um morro para exemplificar uma experiência, algo que podemos relacionar ao processo em arte e, neste caso, ao preparo de tintas com terra em um trabalho de pintura:

Acrescentamos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculos ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética. (DEWEY, 2010, p. 116).

Na aula de manufatura de tintas de terra, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver outros modos de fazer pintura. Refletiram sobre outras técnicas e ferramentas para poderem produzir com autonomia suas próprias pesquisas com pigmentos e conheceram outros tipos de visualidades utilizando tintas com terra. Além disso, os discentes vivenciaram um outro sentido de arte, pautado muito mais no processo do que em um produto final. Experimentaram pensar a arte próxima à vida e, principalmente, a pintura, que costuma ser tão vinculada às técnicas tradicionais e ao isolamento em ateliê. Silvia conta em um trecho de sua dissertação como se relaciona com os lugares em que coleta seus pigmentos:

Tais questões me ajudam ainda mais a refletir sobre o contexto não somente da pintura (do pigmento), mas da minha relação com o meio que me cerca. Este ambiente, que abarca cidade, terra, mar, concreto, praias, montanhas, lagoas, rios, campos, dunas, animais e pessoas, é onde estou imersa. Sou diretamente atravessada pela realidade florianopolitana, e outros, que vivem e trabalham aqui, mesmo os 'forasteiros' como eu, também o são. (CARVALHO, p. 35, 2014).

Ao ler o relato de Silvia sobre seu processo, podemos perceber que é essencial na formação inicial em Artes Visuais que os estudantes sejam apresentados aos diferentes modos de processo em pintura, principalmente quando refletimos sobre a arte contemporânea, onde o pensamento pictórico perpassa outras mídias, procedimentos e adquire outras configurações em sua concepção de arte. O processo de Silvia em pintura com tintas de terra apresenta uma concepção para os estudantes

em artes visuais voltada para a coleta, o tempo do estúdio, as manualidades e ligado à vida. Quando pensamos sobre tintas com terra e abrimos um espaço de investigação em sala de aula, não estamos apenas aprendendo uma forma de se fazer pintura, mas sim trazendo formas diferentes de se pensar a linguagem em sala de aula. Estamos discutindo os materiais, as visualidades e a arte. Dessa forma, aprender sobre manufatura de tintas colabora na formação de estudantes dos cursos de Artes Visuais, pois amplia o repertório criativo para que os futuros artistas professores possam desenvolver suas aulas para a escola e, além disso, suas próprias obras.

Conclusão

Com as pesquisas teóricas, práticas e em sala de aula quanto ao uso de tintas com terra, percebeu-se que é importante, no início da Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, que os futuros artistas professores conheçam mais de um procedimento em pintura, pois não há um único jeito de pintar e pensar a pintura. A mesma, ao longo da história, ficou conhecida por exigir que os estudantes aprendessem técnicas, porém, atualmente, tem uma multiplicidade de caminhos dentro das artes visuais, dentre os quais a manufatura das próprias tintas. Na arte contemporânea, podemos pintar com tintas industriais, bem como usar tintas artesanais, ou mesmo fazer pintura sem tinta.

Abrir um espaço de investigação com o uso de tintas de terra faz com que os estudantes possam perceber outros modos e procedimentos em pintura. Ao aprenderem a produzir as próprias tintas, os estudantes conheceram outras visualidades para o processo pictórico, porque os tons e texturas da tinta não são encontrados em tintas fabricadas industrialmente. Os estudantes também pesquisaram outros materiais não convencionais na pintura, ativando a percepção para buscar não só pigmentos da terra, como também pigmentos encontrados nas flores, frutas, folhas, raízes, etc.

O contato com um procedimento em pintura pautado em tintas com terra, faz com que os estudantes conheçam uma pintura baseada muito mais no processo do que no produto final. Assim, a manufatura de tintas com os pigmentos da terra fez com que os estudantes pudessem pensar em outros modos para realizar seu processo pictórico e para o seu processo de criação em sala de aula.

Referências

CARVALHO, S. **Procedimentos de coleta e manufatura na pintura contemporânea: entrevista com Silvia Carvalho.** [entrevista cedida a] Tharciana Goulart da Silva e Miguel Vassali. Florianópolis. 2022

CARVALHO, S. **Sobre Pintura & Ateliê (Reflexões da Artista /Professora)**. Dissertação. Ceart, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000067/00006762.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARVALHO, S. **A Terra como cor**: Processos experimentais na pintura contemporânea brasileira. Monografia. Ceart, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000000/000000000010/00001004.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

DEWEY, J. Ter uma experiência. In: DEWEY, J. **Arte como experiência**. 1 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

SMITH, R. **Manual Prático do Artista**: equipamentos, materiais, procedimentos e técnicas. 1 edição brasileira. São Paulo: ED Bárbara Dixon, 2008.

Submissão: 25/10/2022

Aprovação: 19/12/2022

Encanterias: saberes dissidentes no ensino/ aprendizagem de artes visuais

Encanterias: dissident knowledges in the
teaching/learning of visual arts

Encanterias: saberes disidentes en la
enseñanza/aprendizaje de las artes
visuales

Napoleão dos Santos Guedes Junior ²

Fábio Wosniak ³

1 Este trabalho é parte das investigações realizadas sobre Arte/Educação Dissidente no Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - na linha de pesquisa Experiências dissidentes nas Artes Visuais e na Arte/Educação - UNIFAP/CNPq, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak.

2 Napoleão dos Santos Guedes Junior é Artista Visual e Acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais lattes: <http://lattes.cnpq.br/6096568374438359> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2508-1014> email: libree.napoleao@gmail.com

3 Fábio Wosniak é Doutor e Mestre em Artes Visuais (UDESC), Vice coordenador do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UNIFAP. Líder do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais – CNPq/UNIFAP e coordenador do Projeto de Extensão Apotheke em Dissidência. lattes: <http://lattes.cnpq.br/6525393533253057> orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5881-7414> email: fwosniak@gmail.com

RESUMO

O presente artigo consiste nas investigações que vem sendo realizadas no Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. A pesquisa está centrada na linguagem da performance, investigando como esta prática artística ressoa questionamentos acerca da descolonização dos corpos e conhecimentos produzidos na Região Amazônica. No primeiro momento da pesquisa foi criado um minicurso para estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da própria instituição, cujo a metodologia utilizada é a cartografia. Inicialmente foi possível vislumbrar que existe um grande interesse por parte dos estudantes em empreender investigações acerca de seus conhecimentos ancestrais, como também, se mostrou emergente a uma arte educação dissidente.

PALAVRAS-CHAVE

Experiências Dissidentes; Ensino/Aprendizagem Em Artes Visuais; Performance.

ABSTRACT

This article consists of the investigations that have been carried out in the Completion Work of the Degree Course in Visual Arts at the Federal University of Amapá. The research is focused on the language of performance, investigating how this artistic practice resonates with questions about the decolonization of bodies and knowledge produced in the Amazon region. In the first moment of the research was created a mini-course for students of the Degree in Visual Arts at the institution itself, whose methodology is cartography. Initially, it was possible to glimpse that there is a great interest on the part of students in undertaking investigations about their ancestral knowledge, as well as, proved to be emerging to a dissident art education.

KEY-WORDS

Dissident Experiences; Teaching/Learning in Visual Arts; Performance.

RESUMEN

Este artículo consta de las investigaciones que se han realizado en el Trabajo de Conclusión del curso de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Federal de Amapá. La investigación se centra en el lenguaje de la performance, investigando cómo esta práctica artística resuena cuestionamientos sobre la descolonización de los cuerpos y saberes producidos en la región amazónica. En el primer momento de la investigación se creó un curso corto para estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la institución, cuya metodología es la cartografía. Inicialmente se pudo vislumbrar que existe un gran interés por parte de los estudiantes en emprender investigaciones sobre sus saberes ancestrales, así como también, ha surgido una educación artística disidente.

PALABRAS-CLAVE

Experiencias Disidentes; Enseñanza/Aprendizaje de las Artes Visuales; Performance.

Encanterias

(...)
Eu descí da lua cheia
Pelo raio que alumia
Eu cheguei na sua aldeia
Pra fazer encanteria
Eu vim ver minha maninha
Dona do fundo do mar
Ela canta de noitinha
De manhã dorme a cantar
Moço, apague essa candeia
Deixa tudo aqui no breu
Quero nada que clareia
Quem clareia aqui sou eu
(...)

Paulo Cesar Francisco Pinheiro

Os caminhos que apresentamos neste escrito ressoam das experiências vivenciadas em dois momentos da realização desta pesquisa: 1) do encontro entre discente e docente – que gerou desejos em investigar na perspectiva de colonial, o tema que virá a ser desenvolvido. 2) refere-se ao Arquipélago do Bailique⁴ no ano de 2019, durante a residência artística TecnoBarca⁵. Este direcionamento se dá a partir das investigações que Napoleão dos Santos Guedes Junior (Estudante da Licenciatura em Artes Visuais) vem realizando na construção do seu projeto de conclusão e nas participações como pesquisador no Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais (UNIFAP/CNPQ) e no Projeto de Extensão Apotheke em Dissidência (UNIFAP).

A partir destas experiências, o estudante vem aprofundado leituras sobre as inflexões descoloniais (RESTREPO, 2010) e pensado nestes conceitos aliados à sua prática artística e nas propostas que vem articulando junto aos estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, como processualidade dos dados para o trabalho de conclusão de curso.

As referencialidades para este projeto são práticas artísticas de artistas xamãs, macumbeiras, drag queens, monstros e dissidentes sexuais e de gênero do sul global. Tem nos interessado – orientador e orientando - os rituais de iniciação, o encontro com a magia dos encantados, o som da floresta e dos rios, o cheiro do mato. Toda

encanteria que estes povos nos ensinam para viver em harmonia com toda forma de vida.

(Napoleão Santos Guedes Junior)

Natural de terras Tucujus, desde os primeiros anos de vida fui banhado e encantado pelo rio Amazonas e pelos residentes que habitam nas suas margens que popularmente chamamos de beiras, beiradas, beiradões, baixada ou outros termos por vezes pejorativos. Nas margens as casas são palafitas, as ruas são pontes e os habitantes vêm de muitas regiões da Amazônia. São povos dos rios que trabalham com a pesca, venda de peixes e camarões. Também são povos das matas que cultivam a medicina tradicional, o açá e conhecimentos sobre os mais diversos seres do ecossistema. Nas margens do Rio Amazonas também encontramos moradores vindos de outras regiões do Brasil. Desses encontros sobrevivem muitos saberes e memórias que hoje chamam a minha atenção enquanto estudante-artista de artes visuais.

O projeto da residência artística Tecnobarca propicia aos participantes uma imersão de doze dias a bordo de um barco ateliê pelo Rio Amazonas. Nestes dias são visitadas comunidades ribeirinhas, realizando algumas paradas para intervenções artísticas e educativas junto a essas populações. Participam neste projeto artistas e arte/educadores de todo Brasil. Com o objetivo de valorizar a vida, a arte e a cultura desta região do país, assim como também de apreender saberes outros.

Participando deste projeto, em julho de 2019, pude conhecer cerca de oito comunidades ribeirinhas pertencentes ao Arquipélago do Bailique, no litoral do Amapá. A imersão realizada nesta comunidade influenciou à minha maneira de pensar a arte e a educação.

Durante os doze dias pensei e articulei performances que havia criado para os moradores dessas comunidades. Naquele mesmo ano, já incursionava em algumas leituras e pesquisas sobre decolonialidades e artistas decolonias. O que motivaram a seguinte reflexão: Como compor/compartilhar práticas artísticas que pudessem ouvir os moradores ribeirinhos e com isso desenterrar saberes que acreditava estarem soterrados pela colonização/colonialidade em território amazônico?

Vivenciando a residência, pude perceber algumas fissuras, de onde o trabalho artístico começava a aparecer, sendo assim, dei início a uma ação artística em performance que intitulei: “ouvir histórias”.

“Ouvir histórias” é uma performance que investiga e escuta sobre o cotidiano e o ancestral. A princípio, a atividade proposta nutria um desejo meu, que era o de aprender com aquelas pessoas a andar pelas pontes do Bailique e ver outras camadas daquela realidade que se apresenta frente às margens de um grande rio-mar no oriente da Amazônia-amapaense.

Foi esta uma prática artística em performance desenvolvida na comunidade do Carneiro e São Pedro (2019). Os materiais utilizados eram quatro potes de vidro com tampas amarelas e rolos de linha vermelha, que havia comprado antes de embarcar para a residência.

A ação consistia em sentar-se com os mais velhos das comunidades e conversar, ouvir suas histórias. Enquanto conversávamos, eram acionadas as memórias, reais ou fantásticas, enquanto isso as linhas eram sendo desenroladas e enchiam os potes. As histórias eram guardadas, preservadas. Como se o tempo fosse sendo tecido, a memória carregada de saberes ancestrais poderia ser acionada e tecida novamente, a fim de que novas experiências que harmonizam e preservam a vida pudessem ser liberadas.

Na comunidade do Carneiro, participou desta ação Dona Maria do Rosário, uma senhora idosa com alguns problemas de saúde, mas que naquele dia estava disposta a abrir as portas da sua casa para alguns artistas curiosos. Eu e mais outros artistas passamos algumas horas produzindo e conversando com aquela senhora que mesmo sofrendo com o Alzheimer nos contava das suas aventuras e sabedoria adquirida nos anos vividos na comunidade. Durante o encontro perguntava sobre temas relacionados às relações sociais, ambientais e cósmicas, por exemplo sobre mizuras, assombrações e seres invisíveis.

O Segundo momento da realização do "Ouvir histórias", foi no salão de festas da comunidade do São Pedro. Nesta oportunidade conversei com Dona Ana e seus parentes e vizinhos, que logo se juntaram entorno da performance.

A ação performática consistia, simplesmente em ouvir e provocar a memória das pessoas envolvidas sobre temas sociais, ambientais e cósmicos. Ouvia e desfiava a linha vermelha que era guardada em potes direcionado a um tema específico. Acionei este trabalho por duas vezes e em cada encontro novas histórias eram ouvidas pelos envolvidos no espaço, ou como prefiro chamar, na zona de criação, que aconteciam em um intervalo de três a quatro horas de trabalho.

Pensando atualmente sobre esta proposta de trabalho, vejo a possibilidade de articular arte-vida-educação em uma proposta artística e pedagógica interessada em acionar outras narrativas, outros saberes. Ouvir aquelas pessoas, possibilitou um fazer estético-artístico distanciado de saberes hierarquizantes ou carregados de certezas. O que era narrado naquelas histórias fazia parte de um conhecimento ancestral, onde a vida corria em harmonia com a natureza, os saberes provinham das matas, do curso do rio, dos ciclos das chuvas. As mizuras protegiam as pessoas dos perigos reais que as vezes a floresta apresenta, mas para quem sabe viver nela, é possível passar sem risco, pois existe um tempo que não é o do relógio, para as coisas acontecerem. Este saber provém de uma estrutura de conhecimento onde corpo e natureza são um mesmo organismo.



Imagem 1: Autor. Performance “Ouvir histórias”, 2019. Acervo do autor. Foto de Thales Lima.



Imagem 2: Autor. Performance “Ouvir histórias”, 2019. Acervo do autor. Foto de Thales Lima.

Tecendo as experiências – Encontros de pensamentos entre orientando e orientador

A performance “ouvir histórias” se desdobrou em outros trabalhos, que também partem das emergências encontradas no Bailique, como por exemplo, a intitulada “desterro” que aconteceu na Comunidade do Arraiol. Que nasceu de percepções a respeito das fronteiras. Naquela comunidade tudo era muito diferente do encontrado

nas outras que havia visitado. A religiosidade era intensa e o vermelho do Espírito Santo era a cor predominante. Outro ponto interessante nesta comunidade é a existência de uma fronteira entre as margens do rio, ocupada pelos moradores do Arraiol e, a mata que é ocupada por fazendeiros.

“Desterro” é uma performance que desenvolvi durante uma manhã de julho de 2019, nos fundos de uma escola às margens de um rio e próximo da fronteira que separava aquelas pessoas em Arraiol. Este trabalho foi realizado com apenas um material - mil metros de fio azul -, com o qual tracei uma linha azul no horizonte.

A ação durou pouco mais de 30 minutos e os professores assistiram de longe. O solo era uma espécie de lama com grandes pegadas de bois e com vários troncos carbonizados no chão. Ao fim da performance abrimos uma roda de conversa com os professores que estavam assistindo. Juntos podemos ver alguns bois rompendo os fios com seus chifres. A fronteira até então invisível se revelou aos olhos de todos.



Imagem 3 e 4: Autor. Performance “Desterro”, 2019. Acervo do autor. Foto de Thales Lima.

Estes trabalhos encontram correspondências nos estudos descoloniais por se interessarem em pensar práticas artísticas e docentes que contribuam com as vidas dos sujeitos esquecidos e extinguidos pelos processos coloniais. Investir na percepção de si e do mundo, através da Arte/Educação é uma atitude política que envolve a consciência de que outros saberes e outros conhecimentos existem. Nesta pesquisa sustentamos que estes saberes oriundos das matas e das pessoas que ali vivem, possuem uma potência epistemológica que nos convoca para uma noção de mundo e de fazer pesquisa que necessitam ser trabalhados. Esses conhecimentos

anunciam outros lugares a serem revisitados – entrelugar -, rompendo os dualismos: Arte x Vida, Arte x Educação, Sujeito x Natureza, Corpo x Mente...e, principalmente, Pesquisador x Objeto de pesquisa (FAVERO, 2020).

Entendemos estas práticas com a performances como uma forma de resistir ao incessante apagamento dos saberes ancestrais dos povos da Amazônia. A passagem de Napoleão pelo Arquipélago do Bailique, durante a Residência artística Tecnoarca, nos propiciou pensar acerca das desaprendizagens e aprendizagens, através das conversas que eram tecidas e guardadas nos potes, nas paradas em frente a uma ruína ou diante das árvores sagradas. Foram doze dias de derivas e navegações. Entre as conversas e o balanço do rio, durante as noites insones ou mal dormidas, o discente pôde apreciar a aprendizagem através dos sonhos, que muitas vezes apareciam em forma de assombrações ... o passado violento o aterrorizava, precisava relembrar o que seus antepassados haviam vivenciado com a colonização dos seus corpos e saberes.

Como afirma Krenak (2020, p. 52-53),

Sonho não como uma experiência onírica, mas como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que tem no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com outras pessoas.

Estava de fato, experienciando aprendizagens como meus ancestrais. Através de sonhos, de narrativas contadas pelos mais velhos, olhando o curso do rio, o balançar dos ventos nas árvores, o ruído dos animais. São estas as formas de aprender que são negligenciadas ou desconsideradas pelo sistema hegemônico. Onde só há interesse por aquilo que potencialmente é objetivado pelo mercado, ou pelo consumo.

Para finalizar esta etapa como residente, exponho ao público que visitava o interior do nosso barco-atelier-galeria, uma performance que sintetiza as experiências desses doze dias navegando. Evoco com esta última prática artística todos os silenciamentos, soterramentos e contrabandos de saberes dos povos amazônicos com esta “nota de subsolo”. A performance consistiu no meu corpo dissidente sustentado sobre as linhas, que serviram de metáfora para guardar memórias e desvelar a fronteira, no porão do barco, onde mercadorias podem ser escondidas e contrabandeadas. Tensiono as vozes dissidentes a se erguerem e denunciar os genocídios e a proclamarem suas existências e a pensarem outras práticas artístico-pedagógicas.



Imagem 5: Autor. Performance "Desterro", 2019.

Acionando magias e saberes

Partindo das experiências das práticas artísticas realizadas no Arquipélago do Bailique e os encontros de orientação, elaboramos um minicurso intitulado "Encontro com Performance". O chamamento para o minicurso aconteceu via redes sociais e contou com a presença de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais. O objetivo foi o de investigar como as práticas artísticas dissidentes potencializam a docência e os saberes ancestrais. E como esses saberes se articulam com os conteúdos das Artes Visuais e possibilitam pensar sobre uma arte/educação dissidente.

Os encontros tiveram início no dia 01/09/2022 com a participação dos alunos do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Amapá. A programação do minicurso foi pensada com uma agenda de seis encontros semanais e no último encontro, no dia 29/09/22, realizamos um festival de performance. O local escolhido para os encontros foi o laboratório de ELVIS no DEPLA (Departamento de letras e artes), mas o processo se desdobrou em outros ambientes, como no Espaço de Experimentações em Artes Visuais Fatima Garcia, no corredor do DEPLA e nos espaços externos da Universidade.

Cada encontro, que aconteceram nas quintas-feiras das 9h às 12h da manhã, eram divididos em três momentos: o primeiro de apresentação da temática do dia, o segundo para os debates e trocas a respeito do tema apresentado e o terceiro momento para experimentação e criação de performances coletivas e individuais.

Todos os encontros foram ministrados pelo discente, sob a supervisão do orientador.

Sendo assim, o projeto ficou desenhado da seguinte forma:

1º ENCONTRO: O que é performance?

No primeiro encontro apresentei aos participantes a agenda do minicurso e como se daria a programação nos próximos dias. Com auxílio de material audiovisual apresentei performances de artistas como Hélio Oiticica, Marina Abramovic, Berna Reale e Eleonora Fabião. Com os vídeos, mediei as conversas para que pudéssemos compreender sobre as metodologias utilizadas pelos artistas para criarem suas práticas. Outro ponto que foi destacado era o de que a performance é uma linguagem artística onde o corpo é suporte.

Neste encontro provoquei os participantes com uma pergunta: “O que é performance?” A partir daí, passamos para o momento de criação artística com materiais do cotidiano, como por exemplo: capas de chuva, tecidos, luvas e objetos plásticos.

A primeira prática artística tinha por finalidade a criação livre de foto-performances utilizando os materiais que tinha encontrado em casa. Nesta prática todos os participantes criaram ações performáticas na galeria e ao redor do DEPLA. Cultivo neste encontro a autonomia dos participantes e os deixo à vontade com suas ideias de ações. O grupo era formado por muitos calouros e pessoas que não tinham tido conhecimento sobre a performance, mas nada impediu que brincassem com os objetos apresentados na ocasião.

2º ENCONTRO: Performance culturais

O segundo encontro contou com os mesmos participantes do primeiro dia. Como no encontro anterior, comecei por apresentar algumas performances culturais. Com o auxílio de material audiovisual, apresentei alguns rituais de povos indígenas e afro-brasileiros. O objetivo era conhecer a performance em outros contextos e por outras perspectivas e não apenas pelo viés artístico. Além disso, o encontro tinha mais um objetivo que era o de praticar coletivamente a performance em vias de festejar aquele encontro.

Passado o primeiro momento da apresentação, seguimos para o Espaço de Experimentações em Artes Visuais Fatima Garcia, onde conversamos sobre o material apresentado e sobre as possibilidades do corpo em movimento. Neste encontro entendemos a performance como um acontecimento. Assim, soltamos os corpos e compomos um encontro ritual. O objetivo era criar um vídeo-performance com o uso de parangolés, tecidos, instrumentos e outros elementos encontrados pelos alunos.

3º Encontro: Performance na História da Arte

O terceiro encontro teve por objetivo investigar sobre a performance no contexto da história da arte. Através do livro "A arte da performance" de Roselee Goldberg percorremos uma travessia, que partiu do início do século XX, com os primeiros acontecimentos artísticos que eram nomeados de teatro de variedades, com os futuristas até chegarmos na performance contemporânea com destaque para as produções no eixo Estados Unidos e Europa.

Neste encontro, apresentei ao coletivo alguns slides sobre os conceitos chaves na história da performance, conforme apresentado no livro de Goldberg. Traçamos um caminho conceitual, desde as primeiras ideias de pintor-performer e o teatro de variedade no futurismo, passando pelo Dadaísmo, o Surrealismo, a Bauhaus e sua teoria e prática interdisciplinar. Seguindo os capítulos do livro, foi possível ter um panorama mais geral do que aconteceu com a performance arte no correr dos anos de 30 aos anos 70, com a ideia de arte ao vivo que teve um circuito mais intenso nos Estados Unidos da América.

Ainda sobre as apresentações de slides, passamos por 1968 a 2000 com os artistas conceituais que naqueles anos dialogavam com as novas mídias e a cultura de massa.

O terceiro encontro foi muito mais focado nos conceitos e nas reverberações que causaram na performance arte durante a história da arte. Com isto, a prática desenvolvida com o coletivo partiu para o exercício de uma escrita poética-conceitual em via de produzir pequenos cartões que continham ações performáticas. Esta terceira prática teve como referência o livro "Grapefruit: O Livro de Instruções e Desenhos de Yoko Ono" e, com isto, foi possível acionar pequenas performances artísticas no interior do Espaço de Experimentações em Artes Visuais Fatima Garcia.

Ainda neste 3º encontro, faz-se necessário mencionar que durante o intervalo do curso, às 10h da manhã, o coletivo saiu de sala e no corredor do departamento de artes desenvolveu uma performance coletiva que consentiu na leitura de um discurso da artista chilena Hija de Perra. O discurso é de 2013 e com ele lançamos uma ponte para o 4º encontro.

4º Encontro: Performance e dissidências

Os encontros com performance surgiram da necessidade de dialogar com os conceitos e produções artistas que de muitas maneiras eram diferentes do que comumente ouvimos ou vemos quando tratamos de performance arte. Cada encontro buscou investigar e apresentar ao coletivo uma possibilidade de experienciar a performance arte. O quarto encontro aconteceu, porém este encontro frente ao terceiro, buscou trazer outros corpos e contextos políticos que não estão no mapa EUA-Europa.

A pesquisa para esta atividade partiu das provocações e conversas tidas com o Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais – UNIFAP/CNPq, nas quais passamos a buscar por artistas decoloniais. Neste processo de pesquisa o interesse foi em trazer para o curso outras perspectivas de pensar a performance arte e também dialogar com os conceitos que estão presentes na arte contemporânea.

Neste encontro utilizei material audiovisual que encontrei online nos canais do Youtube dos artistas escolhidos. O quarto encontro focou em trabalhos dissidentes e, a partir deles, dialogamos no segundo momento de apresentação do curso, no qual os alunos acabaram por trazer suas experiências e notas sobre o racismo, sexismo, elitismo, lgbtfobia e outras violências que naquela zona de criação encontraram vazão. Ao fim da roda de conversa dialogamos sobre os trabalhos apresentadas no início da atividade. Também nos percebemos denunciando violências e acionando performance arte.

Para o quarto encontro a prática artística produzida deu-se andamento a partir dos barramentos, das fissuras, do pixo, do risco, do erro, do não dito, do maldito... chegou ao que fora impregnado com carvão, argila e giz de cera em mais de um metro e meio de algodão cru tratado com cola branca e guache branca. Este trabalho foi pensado para ser uma zona de criação na qual os/as participantes pudessem experienciar de maneira que lhe fosse confortável. Não era apenas desenho ou frases sobre o tecido, eram movimentos de ideias e corpos ocupando aquele espaço.

5° Encontro: Festival de Performance

O minicurso “Encontro com Performance”, como proposta para a processualidade dos dados de pesquisa, constitui-se da seguinte forma: Investigar a prática artística envolvendo a foto-performance e vídeo-performance, nos primeiros dias, para a metade do curso, práticas dialógicas e pesquisa em torno de conceitos e obras dissidentes e, para o fim dos encontros, construímos um festival de performance que foi aberto para a participação do público.

O “Encontro com Performance” desde o início contou com a circulação de vários estudantes, que durante o mês de setembro variavam entre presenças e ausências nas apresentações na galeria ou em outros espaços da universidade. Com isto, percebi que estava sendo gestado um microcircuito, no qual havia um público e estudantes-artistas produzindo arte. O festival de performance aconteceu no dia 06/10/22, onde compareceram estudantes que vinham acompanhando o minicurso e um pequeno público para prestigiar os trabalhos.

Durante o Festival de Performance foram apresentados trabalhos presenciais e virtuais. O público presente, além dos participantes, contou também com alguns transeuntes do departamento de letras e artes (DEPLA-UNIFAP). O evento aconteceu no horário das 10h da manhã e finalizou às 12h com uma pequena roda de conversa na qual debatemos sobre os encontros e todo processo articulado até aquele dia.

Concluindo assim, um ciclo de cinco encontros com performance nos quais pudemos experienciar a performance, a arte, a política, a cultura e outros modos de vida.



Imagem 6: Registros dos encontros do minicurso. Acervo do autor. 2022.

Pistas sobre artes visuais e dissidências

A construção desta pesquisa acontece a partir de investigações e práticas artísticas desenvolvidas desde o ano de 2019, que começa na residência artística Tecnobarca e perpassa na finalização da Licenciatura em Artes Visuais - TCC.

Neste processo, percebemos que outros modos de experienciar a performance na sala de aula ou em outros espaços de ensino, são possíveis. Maneiras estas que dialogam com as práticas artísticas decolônias, estudando autores do sul global e apreendendo as especificidades desta região do mundo na qual pertencemos.

O objetivo nesta pesquisa é criar, a partir da linguagem da performance, práticas decolônias de ensino, levando em conta os coletivos humanos que habitam o território amazônico. Analisando os processos de violência sofridos desde o período colonial nesta região do Brasil e, que ainda hoje, se reverberam através da colonialidade, silenciando as narrativas e saberes tradicionais dos povos da mata.

Pretende-se ainda, com esta pesquisa, a descolonização de práticas artísticas e pedagógicas, onde a retomada de saberes e a polifonia de vozes que no correr destes

500 anos de Brasil, sofreram e ainda sofrem com o epistemicídio. Seria possível pensar uma arte/educação dissidente? Este trabalho é um “ritual de iniciação” para incitar os debates para uma possível Arte/Educação Dissidente, onde sejam respeitadas as mais diversas vozes subalternizadas, em tempos de genocídios e ataques dos mais variados tipos as populações dissidentes sexuais e de gênero, aos pretos e pretas, aos povos originários e a todos que se declaram contrários a continuidade de um programa de governo fascista, autoritário e patriarcal.

Caminhos ainda estão sendo percorridos, mas podemos concluir, a partir desta experiência, que é possível acionar modos outros de ensinar e aprender artes visuais. Existe interesse por partes dos estudantes de Licenciatura da UNIFAP em conhecer a história não contada nos livros didáticos, em compreender e apreender práticas artísticas que contam sobre suas ancestralidades e sobre a cultura da região amazônica. Podemos afirmar, as encanterias interessam aos nossos saberes.

Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto alegre: Sulina, 2012.

FAVERO, Sofia. **Crianças trans: infâncias possíveis**. Salvador-BA: Devires, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RESTREPO, Eduardo. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010

Submissão: 23/10/2022

Aprovação: 07/11/2022



Seção Aberta

Cartografias do professor de artes cênicas Atuação de um professor múltiplo¹

CARTOGRAPHIES OF THE SCENE ARTS TEACHER
Performance of a multiple teacher

CARTOGRAFÍAS DEL PROFESOR DE ARTES
ESCÉNICAS
Desempeño de un profesor múltiple

Maiquel Cristian Reichert²

Carmina Mendes André³

¹ O presente artigo é fruto de pesquisa no curso em Licenciatura em Arte-Teatro da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, publicado no Repositório Unesp: <https://repositorio.unesp.br/handle/11439.203743>

² Doutorando em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, USP. Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação; Linha de pesquisa: Filosofia e Educação, com orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Fernandes Silveira. Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, São Paulo. lattes: <http://lattes.cnpq.br/2991238981320068> orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1174-2440> email: cristian.reichert@unesp.br

³ Professora do Programa de Pós - Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. lattes: <http://lattes.cnpq.br/0337663798764526> orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0727-0726> email: mendes.andre@unesp.br

RESUMO

Procuramos desenvolver uma reflexão sobre as formas de atuação do professor de Artes Cênicas em ambientes múltiplos de ensino, considerando a educação básica como recorte principal. Realizamos uma decupagem sobre as possíveis formas de atuação desse professor, aqui caracterizadas pelas metáforas: professor artista, professor ator, professor encenador e professor performer. A atuação do professor de Artes Cênicas exige flexibilidade e jogo, pois, na maioria das vezes este profissional se encontra num expediente limiar de polivalência: mestre-encenador-ator-artista; nosso campo de atuação tem sido a educação básica onde nos encontramos.

PALAVRAS-CHAVE

Professor Artista; Professor Ator; Professor Encenador; Professor Performer.

ABSTRACT

We'd like to develop a reflection about the forms of performance of the performing arts teacher in multiple teaching environments, considering basic education as the focus. We performed a decoupage about the possible forms of performance of this teacher, here characterized by metaphors: artist teacher, actor teacher, stage director teacher and performer teacher. The role of the Performing Arts teacher requires flexibility and play, as most of the time, these professional finds himself in an expedient threshold of versatility: master-director-actor-artist; our field of experimentation has been the basic education where we find ourselves.

KEYWORDS

Artist Teacher; Actor Teacher; Stage Director Teacher; Performer Teacher.

RESUMEN

Buscamos desarrollar una reflexión sobre las formas de actuación del docente de Artes escénicas en múltiples entornos docentes, considerando la educación básica como eje principal. Realizamos un decoupage sobre las posibles formas de actuación de esta maestra, aquí caracterizada por metáforas: profesor artista, profesor actor, profesor director de escena y profesor performer. El rol del profesor de Artes Escénicas requiere flexibilidad y juego, ya que, la mayoría de las veces, este profesional se encuentra en un oportuno umbral de versatilidad: maestro-director-actor-artista; nuestro campo de experimentación ha sido la educación básica donde nos encontramos.

PALABRA CLAVE

Profesor Artista; Profesor Actor; Profesor Director de Escena; Profesor Performer.

Introdução: Professor artista

O que caracteriza o professor que também é artista? Falar deste aspecto é algo recorrente quando se propõe um sobrevoo sobre o papel do professor de arte na contemporaneidade. Tal reflexão, e prática, foi delineada há tempos por professores artistas como Lygia Clark na Universidade Sorbonne – com suas obras participativas que mobilizavam o aluno/espectador a experimentar formas de fruição criativa – e Joseph Beuys na Universidade Düsseldorf – com suas aulas-arte abertas e livres para todos.

Inevitavelmente surgem ruídos que se manifestam em cursos de licenciaturas em Arte: a) artistas buscam na educação condições profissionais mais favoráveis, diante de um contexto de incertezas e volatilidade da profissão; b) diante da incapacidade em ser artista, tornou-se professor. Perante estes argumentos tanto a arte quanto a docência se diminuem, presumindo-se que o trabalho em arte educação é muleta para o artista frustrado. Dessa forma: “estaríamos correndo o risco de novamente incidir no antigo preconceito do quem sabe faz, quem não sabe ensina?” (MARQUES, 1999, p. 58). Fica evidente que ao distanciar a arte dos seus processos pedagógicos, criamos a ideia de um artista envolto em uma aura de criação e inspiração absolutas, reincidindo sobre a falácia do talento inato, do dom divino. Imposições do pensamento romântico sobre a imagem do artista que criou o mito de que arte é para os escolhidos, afastando o cidadão comum do fazer artístico, ideia reforçada pelo mercado de arte. Ao passo que, se limitarmos o professor de arte ao trabalho criativo, o menosprezamos, criando a falsa ideia de que o artista é detentor da criatividade “e o professor é incapacitado para a criação” (VIDOR, 2008, p. 18), sendo apenas alguém que ensina/reproduz uma técnica. Neste sentido o professor pode ser subjugado pelo artista como uma profissão inerte, limitada.

Sobre a formação desse professor artista, é possível perceber indícios dessas questões no cerne do seu desenvolvimento acadêmico. Segundo depoimento de Heloíse Vidor⁴ (2008), isto é perceptível na forma de agir do aluno artista para com as disciplinas de caráter eminentemente pedagógicas e na forma de entender a expressão, professor artista. Na tentativa de compreender esse fenômeno, relata:

Quando iniciei com as aulas no curso de Licenciatura, dentro da área do Teatro Educação, percebi uma grande resistência dos alunos com as disciplinas pedagógicas com conseqüente falta de comprometimento com as mesmas. Uma das possibilidades é que este sentimento seja fruto da dificuldade encontrada pelos futuros professores para relacionar o que eles aprendem e vivenciam quanto ao teatro na Universidade, dentro das disciplinas de práticas teatrais e do contato com os grupos, e a possibilidade de adequar este conhecimento/vivência à instituição escolar. Esta dificuldade leva a outra questão que é a compreensão da diferença entre os papéis do ‘professor’ e do ‘artista’, pois sabem que para atuar em qualquer escola terão que ser primeiramente *um professor* e as perspectivas de associação dos

4 Professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UDESC.

papéis na atividade docente são dificultadas pelo próprio contexto escolar. O licenciando sente que terá que ser professor na escola e artista fora dela. E, por outro lado, ele constata que a carreira do professor, por pior que esteja, acaba sendo uma alternativa mais estável de sobrevivência e de aceitação social do que a do artista. Assim, assume a dissociação mesmo que esta atitude gere um sentimento de frustração e/ou impossibilidade (VIDOR, 2008, p.18).

Isso reflete a dicotomia que há na expressão professor artista, ou artista professor, vivenciada durante a formação e durante a vida, visto que a profissão do artista e do professor é de formação contínua. Não se esgota quando se gradua, é uma constante criação em processo. Nessa construção, o professor artista precisa romper com estereótipo da educação: do que é ser um professor e como ser um professor na escola.

Outro aspecto importante sobre a ação do artista na escola está no modo como se apresentam as questões: como a arte de contemporânea foi absorvida pelos artistas brasileiros; como arte se relaciona com a vida, com a política e com a cultura; pois, essa tentativa do artista em aproximar os comportamentos culturais da sociedade é uma forma de reinventá-los, possibilitando aos alunos outra forma de contato com a arte, uma forma participativa mais do que produtiva, mais inventiva do que criativa (no sentido de produção)

As afirmações de Hélio Oiticica de que a função da arte é mudar o valor das coisas e não as coisas em si leva a repensar a recepção da arte em um tipo especial de participação, a recepção do tipo inventiva diferenciando-se do tipo criativa (ANDRÉ, 2011, p. 25)

Por fim, é importante distinguirmos duas prerrogativas que se atribuem aos professores de arte: a criação e a invenção. Podemos pensar, então, em um professor do tipo criativo e um do tipo inventivo. Entendemos que o tipo criativo tem como ação solucionar problemas do mundo capitalista, educando o futuro trabalhador criativo para sanar problemas pontuais com soluções inovadoras, e o tipo inventivo atua no campo das necessidades agindo taticamente para propor outras formas de existir (ANDRÉ, 2011). Desta forma o professor inventivo o faz por necessidade em se colocar frente ao mundo que tenta se firmar, podendo ao menos mudar o seu valor, o seu sentido. Inventando formas de se experimentar o mundo, inventam-se sentidos que subvertem a ordem cotidiana alterando percepções cristalizadas pelo automatismo da cultura de massa. Assim, o professor de Artes Cênicas inventivo propõe na ação reflexiva formas de ação no contexto cultural, ressignificando sujeitos e ambientes, promovendo “um ensino que recoloca a escola como um lugar de transformação” (ANDRÉ, 2011, p. 28). Neste sentido, podemos pensar a docência como uma forma de arte, um ofício inventivo como o trabalho do artista, e que o artista como docente, pode, e deve, valer-se de suas particularidades para inventar uma aula como arte.

A seguir propomos um olhar para diversos aspectos de atuação do professor de Artes Cênicas, não como metodologias pedagógicas, mas como vetores de ação e de reflexão.

Professor ator

Nesse campo de atuação, encontramos as possibilidades do professor-personagem e professor no papel (*teacher in role*), termos explorados no Brasil pela professora Beatriz Ângela Vieira Cabral⁵, e que serão aqui debatidos. O termo professor-personagem surge do termo em inglês *teacher in role* (professor no papel) proposto por Beatriz no seu livro *Drama como Método de Ensino* (2006). Outra professora, Heloíse Vidor, no seu trabalho *Drama e Teatralidade: experiências com o professor no papel e professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola* (2008), conceitua e diferencia entre os termos professor-personagem e professor no papel.

Estes conceitos podem ser entendidos e trabalhados de forma independente ainda que o conceito de *teacher in role*, de certa forma, esteja embutido no conceito de *professor-personagem*. Pretendo, neste trabalho, utilizar e diferenciar os dois conceitos como uma forma de experimentar a metodologia e explorar cada uma das variáveis. Quando eu for me referir à função social que o professor desempenha no processo dramático utilizarei a expressão *professor no papel*, e quando for me referir ao uso de personagens pelo professor, utilizarei *professor-personagem* (Vidor, 2008, p. 08).

A estratégia do *teacher in role*, do ensino do drama inglês, surge com o trabalho desenvolvido pela professora Dorothy Heathcote⁶ em 1950 na Inglaterra. Ela "introduziu uma série de inovações técnicas para o uso do drama como base para o currículo, cuja principal delas é o procedimento do *teacher in role*" (*Ibidem*, p. 35). Vidor opta pela tradução direta do termo para *professor no papel*, que originalmente do inglês estaria relacionado a uma classe social, um papel social que está necessariamente inserido em um contexto, em uma situação.

Enquanto tipo ou personagem, o papel está ligado a uma situação ou uma conduta geral. Ela não tem característica individual alguma, mas reúne várias propriedades tradicionais e típicas de determinado comportamento ou determinada classe social (papel de traidor, de homem mal) (Pavis, 1999, p. 275).

Podemos dizer, então, que quando o professor assume um papel no drama *junto com* os alunos, ele se coloca no mesmo campo de experimentação, encorajando e estimulando aos demais a explorarem a elaboração de um papel e vivenciarem a narrativa. Neste momento o professor está munido de sua capacidade criativa para conduzir a turma num processo de criação artística e, conseqüentemente, num processo de aprendizado que acontece enquanto se atua,.

5 Beatriz Ângela Vieira Cabral, professora aposentada do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UDESC e a principal pesquisadora do *drama* como método de ensino no Brasil, área de estudos amplamente desenvolvida no teatro-educação inglês.

6 Dorothy Heathcote foi uma professora de teatro e acadêmica que criou o procedimento "teacher in role" (professor-personagem) como método de ensino para todo o currículo escolar. Fonte: VIDOR, 2008.

Tanto o procedimento do professor no papel quanto o professor-personagem, podem ser vistos pela perspectiva da pedagogia teatral de Constantin Stanislavski. Onde, numa primeira etapa da criação do papel, o ator deve se dedicar a pesquisa das circunstâncias dadas pelo autor do texto dramático e posteriormente na construção da fisicalidade do papel, a personagem (STANISLAVSKI, 2000).

As convenções do *professor no papel* e do *professor personagem* correspondem às etapas identificadas por Stanislavski. Podemos entender que o *professor no papel* focaliza a primeira etapa, que concentra o desenvolvimento das circunstâncias dadas e criadas pelo autor ou pelo pré-texto criado pelo professor. E o *professor personagem* abarca as duas etapas, pois sua composição exige que o professor estude o texto dramático, compreendendo as circunstâncias e objetivos do personagem dentro do mesmo para fisicalizá-lo. Porém, no momento de intervenção no processo de drama, eles são independentes, ou seja, uma estrutura de *drama* pode ter o *professor no papel* em determinado episódio, e o *professor representando um determinado personagem* em outro momento (VIDOR, 2008, p. 49).

Ainda sobre a diferença entre professor-personagem e professor no papel e seu modo de atuação, proposto por Vidor, o professor assume a personagem em todas as suas constituições: físicas, plásticas, vocais, posturais e energéticas; modificando completamente sua figura diante dos alunos, e juntos criando o universo do drama e as circunstâncias. Neste ponto o professor possibilita uma “viagem” ao universo apresentado no drama, elaborando em jogo cênico com a turma como resposta aos enunciados e o problema que deverá ser solucionado cenicamente. Desta forma Vidor propõe:

O *professor-personagem* dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não. Durante o processo do *drama* este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo. O professor vai refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo (VIDOR, 2008, p. 50).

Dentre as características principais do drama como forma de ensino, estão: contexto e circunstância de ficção que tenham alguma ressonância com a realidade dos participantes; processo desenvolvido através de episódios guiados por um pré-texto que configure a narrativa; mediação de um professor-personagem que permite focalizar a situação sobre perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006).

Pensando no processo pedagógico, o professor no papel, como proposto por Heathcote, deve levar em consideração o *status* do papel diante dos alunos para estimular respostas que fujam da previsibilidade e de automatismos, elevando assim o grau de aprendizagem sobre o drama. O grau do *status* - alto, intermediário,

baixo- exigirá da turma um tipo de resposta em ação. Veja alguns exemplos de status proposto por Heathcote, citados por Vidor:

1. Alto: rei, capitão, líder, treinador, diretor de escola, etc.;
2. Intermediário: secretário, representante de alguma autoridade, membro da comunidade ou da tripulação, etc.;
3. Baixo: pedinte, vítima, refugiado, aprendiz (VIDOR, 2008, p. 44).

Sendo assim, nossa acepção do professor ator⁷ possui diversas formas de abordagem dentro do drama, e a forma escolhida pelo professor deve considerar o aspecto que deseja trabalhar com os alunos, sendo importante haver um planejamento prévio como um plano de aula. A atuação deste professor deve se valer de uma estruturação sistematizada nas possibilidades do jogo cênico, tendo margem para improvisação, mas sem perder o foco no aprendizado. Visto que a escolha do *status* pelo professor conduzirá a turma para o desenvolvimento do drama, se escolher um *status* alto, por exemplo, como de um *rei*, os alunos naturalmente deverão agir como seus súditos, ou se for um comandante eles serão seus comandados e assim o professor terá total controle sobre o desenvolvimento da trama, sendo uma figura de poder sobre as circunstâncias. Se optar pelo grau baixo, como a vítima ou pedinte a turma será mais exigida na improvisação e conhecimento do jogo cênico, precisando agir com maior autonomia e generosidade. Desta forma o professor precisa ter consciência do objetivo pedagógico com o *status* escolhido.

Professor encenador

O *mestre-encenador* é um termo apresentado pelo professor Marcos Bulhões Martins⁸ e propõe como metáfora a atuação do professor de teatro como encenador teatral, possibilitando aos alunos a orientação cênica, seja na definição do tema ao tipo de linguagem estética a ser adotada (MARTINS, 2003).

Em aulas de teatro na escola, ou cursos livres e oficinas, geralmente o professor de Artes Cênicas tem na criação de uma peça teatral a sua atividade mais eminentemente aguardada. Povoando o imaginário de quase todos os alunos iniciantes está o palco e a possibilidade de estar nele diante de um público que o recebe, desejo este que é legítimo. Porém, muitas vezes, o professor de Artes Cênicas nega esse desejo do aluno, agindo de forma a tangenciá-lo por meio de jogos e brincadeiras, fazendo com que o aluno perca o interesse ao não entender o objetivo de uma forma cênica que não se deseja ser espetáculo. Estas necessidades dos alunos surgem nas aulas, tanto na educação básica quanto nas oficinas, e colocam o professor na eminência de agir como o professor encenador: “O professor de teatro deve saber encenar” (MARTINS, p. 41).

7 Para nós o termo professor ator busca abarcar as duas concepções abordadas no drama como método de ensino: professor-personagem e professor no papel (*teacher in role*).

8 Marcos Bulhões Martins é professor no curso de Artes Cênicas da USP, diretor, ator e pesquisador de Teatro e Performance, estuda abordagens de criação e aprendizagem da cena contemporânea.

As diversas formas de agir de um professor de Artes Cênicas têm objetivos pedagógicos diferentes e possibilidades diferentes de abordagens. Talvez a do professor encenador seja a forma mais diretamente ligada ao resultado, ao produto em arte (MARTINS, 2003). Enquanto em nossas formações nos cursos de licenciatura o processo é constantemente, ou implicitamente, frisado como sendo mais importante que o resultado (produto), reflexos das abordagens construtivistas em educação. É preciso reconhecer que todos os elementos da criação artística são importantes para o aluno, e que o produto/espetáculo que o professor encenador ajuda a elaborar em grupo é igualmente parte do processo de aprendizagem desse aluno. Patrice Pavis diz que o encenador é a “pessoa encarregada de montar uma peça, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo [...] utilizando as possibilidades cênicas à sua disposição” (PAVIS, 1999, p. 128). Portanto, o professor encenador é aquele que desenvolve as competências pedagógicas e artísticas na construção do espetáculo teatral (MARTINS, 2003).

A figura do encenador surge com o advento do teatro moderno, e, ao longo do século XX estreita relações com a pedagogia, como as pedagogias teatrais para atores propostas por Stanislavski e Meyerhold. Neste sentido o professor encenador deve ser capaz de estabelecer um processo colaborativo de pesquisa teatral com o grupo de alunos (MARTINS, 2003). Diferentemente de um diretor, no sentido estritamente produtivista, o professor encenador tem diante de si um processo no qual é responsável em dar andamento tanto nas experiências artísticas quanto artístico pedagógicas.

A pedagogia do teatro e a encenação, quando caminham juntas com o enfoque da pesquisa, são responsáveis pelo avanço do teatro como ato cultural e como linguagem artística. Sabemos que os principais avanços do teatro ocidental foram consequência de processos que uniram investigação artística e aprendizagem. O caráter pedagógico da atuação dos grandes renovadores da cena moderna, como Stanislavski e Meyerhold, é destacado por diversos autores contemporâneos (cf. Picon-Valin, 1988; Cruciani, 1995; Barba, 1995; Borie, 1988), que reconhecem nas práticas e poéticas dos grandes mestres a procura de uma espécie diferente de teatro, onde o elemento essencial seja a pedagogia (MARTINS, 2002, p. 241).

Podemos notar que essa perspectiva para o professor tem a possibilidade de trabalhar a produção estética e cultural, o jogo e a autoria, no desempenho de um processo colaborativo de investigação cênica e desenvolvendo um olhar crítico coletivo na construção do texto espetacular (MARTINS, 2003).

Professor performer

Para concluir essa cartografia, mas não a esgotando, finalizamos com a metáfora do professor performer. A *Performance* tem um longo período de desenvolvimento

no século XX, desde o Futurismo até a geração de artista da contracultura da década de 60 (GOLDBERG, 2006). Essa forma artística surge, a princípio, das Artes Visuais, com artistas desenvolvendo suas obras diante do público e com a efetiva participação dele, nos *Happenings*. Nas artes contemporâneas, a *Performance* é uma importante manifestação artística, sendo objeto de estudos transversais nas Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança. Marcada pelo hibridismo pós-moderno, refuta a cisão entre arte e vida e considera arte como parte da vida cotidiana, possibilitando o surgimento da *live art*, arte-cidade, teatro environment (teatro ambiental), *body art*, errância, etc (COHEN, 1997). Desde o Dadaísmo e Futurismo até a *Performance Art* da década de 70-80, a *Performance* procurou relações entre arte e vida. Deixando de ser uma obra que coloca em análise somente discussões estéticas, ligados ao belo, mas também discussões éticas, quando o performer coloca em risco sua integridade física como ocorre nas ações de Marina Abramovic⁹.

Articulando a ideia-professor com a ideia-performer revisitamos a obra de Joseph Beuys, que assume seu ofício de professor a obra (artística) mais importante da sua vida, inaugurando a ideia professor performer, que estimula a produção independente em arte, democratizando o fazer artístico em ambientes diversos.

Constituindo processos eminentemente pedagógicos, transversais, onde o performer muitas vezes realiza a ação artística num processo de porosidade com o público, reconfigurando o próprio fazer artístico. Um dos principais exemplos da pedagogia da *performance* é Joseph Beuys, que inaugura um tipo de *performance* de risco e paralelamente desenvolve processos pedagógicos-performativos na universidade, afirmando, em um de seus manifestos, que ser professor é sua maior obra artística, estreitando a relação entre *performance art* e pedagogia. Na *performance*, o público geralmente participa da criação. Ela surge abalando a posição passiva do espectador, transformando-o em agente da ação, neste sentido "o professor-performer seria aquele que propõe que o aluno seja produtor em arte em um contexto em que ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação" (RACHEL, 2013, p. 34).

Assim, o professor é propositor de experiências que movem o aluno no sentido da experimentação, da incerteza e da provocação. Pensar, então, em um professor performer parece um contra senso, algo que de tão paradoxal não é possível ser articulado, pois existe uma imagem de professor suficientemente rígida: é aquele que domina, detém o conhecimento, aquele que está numa posição de destaque no palco do saber, aquele que não pode se valer do benefício da dúvida, enfim, a imagem do catedrático repetida à exaustão pelo senso comum.

A procura por definições, a necessidade de ordenar, classificar, padronizar, ler, escrever, falar, significar, orientar, são parte de um ideário que costuma

⁹ Em Ritmo O, Abramovic dispõe sobre uma mesa vários objetos que podem causar dor e prazer, dentre eles uma arma carregada, e o público é convidado a usar os objetos na artista. A *Performance* acaba em grande confusão, pois o público perde a dimensão da liberdade e coloca em risco de vida a artista, sendo encerrada pelo curador. Fonte: GOLDBERG, 2006.

ser vinculado ao ofício do professor. Buscar incertezas, promover ações que deslocam, almejam discutir e desconstruir padrões, provocam, aparecem e logo desaparecem e muitas vezes parecem não fazer sentido são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao trabalho do artista da performance. Por este viés, educar e performar se apresentam como atividades quase que diametralmente opostas (RACHEL, 2013, p. 03).

O professor performer busca criar uma *aula arte* onde o ambiente seja propício para a criação e autonomia do aluno, assim, o aluno começa a ter contato com um processo criativo em Arte Contemporânea, se colocando ativamente no fazer pedagógico coletivo. A forma de atuação do professor precisa alcançar a autonomia do pensamento em ação, “sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em *performance*” (CIOTTI, 2013, p. 119).

Eleonora Fabião¹⁰ (2009) discorre sobre a prática da Performance no ensino de teatro, enumerando pontos importantes:

Considero a inserção da prática e da teoria da performance no circuito pedagógico teatral estimulante por vários motivos e destaco alguns dos principais: 1) sofisticação de pesquisas corporais; 2) ampliação do repertório de métodos composicionais; 3) investigação de linguagens e dramaturgias não-convencionais e hibridação de gêneros artísticos; 4) discussão de questões cênicas através de outro viés que não os da teoria do drama ou das histórias e poéticas espetaculares; 5) aprofundamento de debates e práticas teatrais focados em políticas de identidade e em políticas de produção e recepção cada vez mais articuladas e acutilantes; 6) valorização da investigação sobre dramaturgias do espectador (FABIÃO, 2009, p. 66).

A prática do professor performer busca mover no aluno um leque de conhecimento em arte capaz de estimular um processo de criação “a partir da corporização, a proposta do híbrido professor performer transforma a sala de aula em um lugar complexo e aberto a experimentações” (CIOTTI, 2013, p. 117). O corpo do professor é o instrumento de arte, um signo, transformado em meio de comunicação e educação eminentemente político, criando um ambiente colaborativo onde todos possam viver uma experiência desierarquizante, tomando o processo pedagógico para si.

Não trabalho propondo exercícios em performance ou conduzindo ensaios para a realização de futuras peças. Sou uma propositora de experiências. Como professora-performer, meu trabalho é propor e vivenciar experiências. Tais experiências visam o desenvolvimento e a integração das capacidades orgânicas, criativas e comunicacionais do atuante (performer, cidadão, sujeito histórico, vivente) e visam seu fortalecimento através do aumento de agilidade, flexibilidade e disponibilidade. Considero a sala de aula um dos mais interessantes espaços performativos, pois que estabelecemos, de antemão, um pacto colaborativo. Trata-se de um espaço de criação e experimentação, um microcosmo político a ser poeticamente e pedagogicamente explorado (FABIÃO, 2009, p. 66).

10 Eleonora Fabião é artista e professora do curso de Artes Cênicas na UFRJ, expoente pesquisadora brasileira sobre performance.

A *Performance* é uma arte do tempo presente que promove a expansão da percepção, o processo artístico pedagógico que surge neste contexto é a própria aula, provocando respostas fora do padrão e que estejam em consonância com que acontece. Provoca a ação ao solicitar dos alunos uma resposta imediata em forma de tomada de posição, conjunta ou individual, mobilizando respostas não padronizadas e sem automatismos.

Por fim, apenas mais um professor

Vimos diversas possibilidades para o professor de Artes Cênicas em contexto de educação formal ou informal, nosso foco não foi seu lugar de atuação mas suas formas de atuação, que podem estar tanto na escola como em cursos livres. Pensando no contexto formal, que é nosso lugar de atuação, o professor de Arte é um profissional de grande importância, afinal, quem em tão complexo estabelecimento do saber seria mais indicado para cortar e colar bandeirinhas para a Festa Junina, visto que foi agraciado com tão grande senso estético para compor com corredores e espaços amplos uma miríade de papéis coloridos? Quem melhor do que o professor de dança para ensaiar as quadrilhas saltando as fogueiras? E como teríamos o casamento caipira se não fosse o grande esforço do professor de teatro em ensaiar dias a fio uma cena melhor do que a das novelas? Não podemos nos esquecer do professor de música que tocava a gaita para o casamento e assim agraciaria a todos, ávidos por seus acordes. Desta forma ficaríamos tranquilos pela inclusão das Artes no ambiente escolarizado. Um ambiente tão carente dos préstimos que os artistas podem dar. Afinal, o artista, é um pouco estranho, é verdade, mas parece ser legal. Incrível saber que existam pessoas tão abnegadas no mundo. Vivem de amor à arte! A escola precisa desses profissionais apaixonados, dinâmicos, afinal nossas crianças estão impossíveis e precisam extravasar nas aulas de Arte, funciona quase como uma terapia!

A imagem abusa da ironia para ilustrar, com seus exageros, o imaginário coletivo sobre o trabalho do professor de arte na escola e sua estética escolarizada. Muitas vezes nem tão exagero e nem tão inconsciente. O fato é que o professor de arte na educação básica é um profissional pouco reconhecido naquilo que pode oferecer de grande valor pedagógico: a experiência estética necessária ao ensino com criticidade, em contraponto à educação tecnocientífica (ANDRÉ, 2011). Lembramos que, como determina a LDB, o estudante deve sair do Ensino Básico apto a desenvolver o pensamento crítico (BRASIL, 1996), e a arte tem grandes contribuições para essa formação.

Retomando nosso objeto de reflexão teórica, a metáfora do professor-múltiplo, é preciso esclarecer que: não buscamos criar distorções que o supervalorizem ou o inferiorizem, por isso dizemos aqui que ele também é um Professor, com "P", tão necessário quanto todos os outros no processo crítico-formativo, cada qual cumprindo seu papel pedagógico; nem dizemos que este profissional é explorado em acúmulos de funções; estamos apenas enumerando as múltiplas formas de ação

do professor de teatro, por sua atuação docente ser tão multifacetada, assim como a cena contemporânea.

De fato a cena contemporânea é a cena de atravessamentos. Considerando as metáforas que trouxemos: professor artista, professor ator, professor encenador e professor performer; notamos que os limites não são claros, não são determinados, são porosos e interconectados e apenas podem ser olhados isoladamente com o intuito reflexivo. Da mesma forma podemos enumerar outras possibilidades de atuação do professor de Artes Cênicas que não mencionamos, como campos inesgotáveis: *professor brincante* (em relação ao brincante da cultura popular); *professor somático* (desenvolvendo a educação somática, consciência corporal e sensibilização); *professor artista* (que se vale das *Intervenções Urbanas* e *Performances grupais* para expandir a ação pedagógica na cidade); *professor jogador* (em relação ao jogo dialético proposto por Brecht); *professor xamã* (que propõe a experiência do jogo ritual e mítico); professor compositor (das proposições coreográficas e *viewpoints*); *professor produtor* (que age como agente cultural, principalmente nas periferias); *professor dramaturgo* (que desenvolve o jogo narrativo), ad infinitum.

Entendemos que os processos desenvolvidos pelo professor de Artes Cênicas, muitas vezes não podem ser limitados, ou únicos, pois este processo engloba a multiplicidade dos seres e dos saberes em arte contemporânea. E reiteramos que não propomos metodologias mas vetores de ação que abram novos campos de atuação para nossa área.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-dramático na escola**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Base na Educação Nacional**. Brasília, DF. 1996.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CIOTTI, Naira. O mestiço professor-performer. **Revista Rebento**, São Paulo, UNESP, nº 4, p. 117-122, 05/2013.

COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea: criação, encenação, recepção**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso (org.) **Cartografia do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. 61-72.

GOLDBERG, Roselee. **A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARTINS, Marcos Bulhões. O mestre-encenador e o ator dramaturgo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, USP, vol. 2, p. 240-246, 2002.

MARTINS, Marcos Bulhões. O Professor como mestre-encenador: os Fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN. In: SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.); SOUZA, Luis Roberto de e RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. **Visões da Ilha**: Apontamentos sobre Teatro e Educação. São Luis: EDUFMA, 2003.

MARQUES, Isabel. **Ensino da Dança Hoje**: Textos e Contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes/UNESP, 2014. Dissertação (Mestrado em Artes).

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e Teatralidade**: Experiências com o professor no papel e o professor-personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro/UDESC, 2008. Dissertação (Mestrado em Teatro).

Submissão: 23/07/2022

Aprovação: 29/11/2022



Traduções

Tradução: Experiência, Natureza e Arte John Dewey¹

Laura Elizia Haubert

1 Texto original empregado na base da tradução: Dewey, J. (1925). Experience, Nature and Art. Journal of the Barnes Foundation, 1(3), 4-10.

Experiência, Natureza e Arte – John Dewey

As teorias contemporâneas da arte geralmente sofrem de inconsistência. Elas são apenas em parte interpretações da arte e da experiência como devem ser observadas hoje; [e] em parte, elas representam uma sobrevivência de opiniões e suposições herdadas dos gregos.

De acordo com a teoria grega, a arte é uma forma de prática e, portanto, incorre na reprovação de estar preocupada meramente com um mundo subjetivo, mutável e imperfeito. Isso era verdade para todas as artes, tanto para aquelas agora classificadas como “belas”, como para os ofícios úteis praticados pelo artesão. Em contraste com ambos, a ciência foi considerada uma revelação — na verdade, a única verdadeira revelação — da realidade. Pensava-se que apenas por meio da ciência era fornecido um acesso ao mundo como ele é em si mesmo, não colorido ou distorcido pelos desejos ou preferências humanas. A arte correspondia à produção, a ciência a “contemplação”, e o produtivo era tachado de inferior, uma atividade própria apenas para mecânicos e escravos.

Essa visão era um reflexo da teoria do sistema social grego, no qual uma classe servil realizava todo o trabalho necessário, e somente homens livres e cidadãos desfrutavam dos frutos desse trabalho. Já o lazer era considerado intrinsecamente superior, e o artista, que pelo trabalho de suas mãos moldava os objetos que eram o alimento da contemplação, pertencia ao reino inferior da natureza e da experiência.

A opinião contemporânea aceita, principalmente, a perspectiva grega de que o conhecimento é contemplação e que somente ele revela a natureza como a natureza é. A depreciação grega da arte [é] em parte aceita e em parte rejeitada; aceita no que diz respeito às artes úteis, que são claramente modos de prática, mas rejeitada no que diz respeito às belas-artes. Nas belas-artes faz-se uma distinção entre a experiência do artista, que é considerada criativa, e a experiência do observador ou conhecedor (*connoisseur*), que é tida como passiva. Destes, classifica-se o artista acima do conhecedor (*connoisseur*), e o produtor acima do consumidor. Ao mesmo tempo, embora considere o conhecimento como contemplação, reconhece-se que a ciência, a busca sistemática do conhecimento, é ativa, uma questão de fazer experimentos e, portanto, pertence ao domínio da prática.

Essas noções não são consistentes nem entre si, nem como um todo, nem com a experiência. A visão grega era sólida ao reconhecer a continuidade do “útil” com a “bela” arte; e errou ao negligenciar a conexão do conhecimento com a prática. Se o conhecimento é verdadeiramente contemplação, e por isso é superior à mera prática, então todas as artes, tanto a do pintar e não menos a do carpinteiro, são inferiores à ciência, e o pintor está em posição inferior ao diletante que olha as pinturas. Se, no entanto, não o conhecimento, porém a arte é o florescimento final da experiência, a coroa e a consumação da natureza, e o conhecimento é apenas o meio pelo qual a arte, que inclui toda a prática, pode atingir seu desenvolvimento mais rico, então é o artista que representa a natureza e a vida na sua melhor [forma].

O debate atual sobre estética e arte cai em inconsistência sobre os papéis ativos e passivos da arte, em grande parte, porque confunde arte como um processo de execução, de criação de um tipo de coisas materiais e arte como apreciação agradável das coisas assim criadas. Para evitar essa inconsistência, é vantajoso usar a palavra “artístico” para designar as atividades pelas quais as obras de arte são criadas, e reservar o termo “estético” para a apreciação delas quando criadas, as percepções aprimoradas ou intensificadas das quais resultam.

Embora a visão aqui defendida afirme que não há diferença última entre o artista e o artesão, há uma diferença empírica óbvia entre as atividades e a experiência do artista, como realmente o encontramos, e as do artesão. Que a vida do artista é a mais humanamente desejável, que é a mais rica, mais recompensadora, mais humana, ninguém negaria. A diferença, no entanto, não é entre a contemplação estética e o mero labor, mas entre aquelas atividades que são carregadas de significação intrínseca — que são tanto instrumentais, meios para fins remotos, quanto somatórias, imediatas e agradáveis — e aquelas formas que são meramente instrumentais, que são em si mesmas nada mais que trabalho penoso. Este fato não se deve em nada a natureza da experiência ou prática, mas apenas a defeitos na atual ordem econômica e social. Chamar a maior parte das atividades produtivas agora exercidas de “artes úteis” é um mero eufemismo, pelo qual se oculta a irracionalidade essencial do regime vigente. Inúmeras mercadorias que são fabricadas pelas “artes úteis” são apenas aparentemente e superficialmente úteis; seu emprego resulta não na satisfação do desejo inteligente, porém na confusão e extravagância, comparadas ao preço de uma experiência limitada e amarga. Não pode haver verdadeira compreensão da prática ou da apreciação estética enquanto a prática for em grande parte escravidão, e enquanto a “apreciação estética” for meramente uma das formas de distração pelas quais os intervalos de descanso da escravidão são passados.

A degradação do labor é paralela à degradação da arte. A maior parte do que passa por arte presente se enquadra em três categorias:

Primeiro, há uma mera indulgência na efusão emocional, sem referência às condições de inteligibilidade. Tal “expressão de emoção” é em grande parte fútil — fútil em parte por causa de seu caráter arbitrário e intencionalmente excêntrico, porém, em parte também, porque os canais de expressão atualmente aceitos como permissíveis estão tão rigidamente estabelecidos que a novidade só pode ser aceita com ajuda da violência.

Para além deste tipo — e muitas vezes misturado com ele — há a experimentação de novos modos de artesanato, casos em que o caráter aparentemente bizarro e excessivamente individualista dos produtos se deve ao descontentamento com a técnica existente, e está associado a uma tentativa de encontrar novos modos de expressão. Está fora de questão tratar essas manifestações como se elas constituíssem arte pela primeira vez na história humana, ou condená-las como não arte devido a seu violento afastamento dos cânones e métodos recebidos. Algum movimento nessa direção sempre foi uma condição de crescimento de novas formas, uma condição de salvação daquela prisão e decadência mortal chamada arte acadêmica.

Depois, há o que, em quantidade, é mais amplamente considerado como arte: a produção de edifícios em nome da arquitetura; de quadros em nome da pintura; de romances, dramas, etc., em nome da arte literária; uma produção que, na realidade, é em grande parte uma forma de indústria comercializada na produção de uma classe de mercadorias (*commodities*) que encontra sua venda entre pessoas abastadas desejosas de manter um status convencionalmente aprovado. Tal como os dois primeiros modos levam ao excesso desproporcional, o fato da diferença, da particularidade e contingência que é indispensável em toda arte, ostentando deliberadamente e evitando repetir as ordens da natureza, assim este modo celebra o regular e o acabado. É mais uma reminiscência do que uma comemoração dos significados das coisas. Seus produtos lembram seu dono de coisas agradáveis na memória, mas difíceis de viver, e lembram aos outros que seu dono alcançou um padrão econômico que possibilita o cultivo e a decoração por lazer.

Obviamente, nenhuma dessas classes de atividades e produtos, ou todas elas juntas, marcam qualquer coisa que possa ser chamada distintamente de belas-artes. Elas compartilham suas qualidades e defeitos com muitas outras atividades e objetos. Mas, felizmente, pode haver mistura com qualquer um deles e, ainda mais felizmente, pode ocorrer sem mistura, processo e produto que são caracteristicamente excelentes. Isso ocorre quando a atividade é produtiva de um objeto que proporciona prazer continuamente renovado. Essa condição exige que o objeto seja, com suas sucessivas consequências, definitivamente instrumental para novos eventos satisfatórios. Caso contrário, o objeto se esgota rapidamente e a saciedade se instala. Qualquer um que reflita sobre o lugar-comum de que uma medida dos produtos artísticos é sua capacidade de atrair e reter com satisfação a observação sob quaisquer condições em que sejam abordados, tem uma demonstração segura de que um objeto genuinamente estético não é exclusivamente consumatório, mas também causalmente produtivo. Um objeto consumatório que não é também instrumental se transforma no tempo em pó e cinzas do tédio. A qualidade "eterna" da grande arte é sua instrumentalidade renovada para as novas experiências consumatórias.

Quando este fato é notado, percebe-se também que a limitação da fineza da arte a pinturas, estátuas, poemas, canções e sinfonias é convencional, ou mesmo verbal. Qualquer atividade que produza objetos cuja percepção seja um bem imediato e cuja operação seja uma fonte contínua de percepção agradável de eventos que exibem fineza [é] arte. Há atos de todos os tipos que refrescam e ampliam diretamente o espírito e que são instrumentais para a produção de novos objetos e disposições que, por sua vez, produzem novos refinamentos e reabastecimentos. Frequentemente os moralistas tornam os atos que consideram excelentes ou virtuosos totalmente finais, e tratam a arte a afeição como meros meios. Os esteticistas invertem a performance, e veem nos bons atos meios para uma felicidade externa ulterior, enquanto a apreciação estética é chama de um bem em si, ou aquela coisa estranha, um fim em si. Porém, de ambos os lados, é verdade que sendo predominantemente frutíferas, as coisas designadas são imediatamente satisfatórias. Elas são suas próprias desculpas para serem justos porque estão encarregados de um ofício de acelerar a apreensão,

ampliar o horizonte da visão, refinar a discriminação, criar padrões de apreciação que são confirmados e aprofundados por experiências posteriores. Quase pareceria que quando se insiste em seu caráter não instrumental, o que se quer dizer é uma eficácia instrumental indefinidamente expansiva e radiante.

É fato que a arte, na medida em que é verdadeiramente arte, é uma união do útil e do imediatamente agradável, do instrumental e do consumatório, que torna impossível estabelecer uma diferença de espécie entre a arte útil e bela. Muitas coisas são consideradas úteis por razões de status social, implicando depreciação e desprezo. Às vezes, diz-se que as coisas pertencem às artes servis simplesmente porque são baratas e usadas familiarmente por pessoas comuns. Essas coisas de uso diário para fins comuns podem sobreviver em períodos posteriores, ou serem transportadas para outra cultura, como do Japão e da China para a América, e sendo raras e procuradas por conhecedores, imediatamente são classificadas como obras de arte. Outras coisas podem ser consideradas boas porque seu modo de uso é decorativo ou socialmente ostentoso. É tentador distinguir o grau e dizer que uma coisa pertence à esfera do uso quando a percepção de seu significado é instrumento para outra coisa; e que uma coisa pertence às belas artes quando seus outros usos estão subordinados ao seu uso na percepção. A distinção tem um valor prático aproximado, contudo não pode ser levada longe demais. Pois na produção de uma pintura ou de um poema, assim como de um vaso ou de um templo, a percepção também é empregada como meio para algo além de si mesma. Além disso, a percepção de urnas, potes e panelas como mercadorias pode ser intrinsecamente agradável, embora essas coisas sejam percebidas principalmente com referência a alguns usos a que são colocadas. A única distinção básica é aquela entre arte ruim e boa arte, e essa distinção entre coisas que atendem às exigências da arte e aquelas que não atendem às coisas de uso e beleza. Capacidade de oferecer à percepção um significado em que fruição e eficácia se interpenetram é atendida por diferentes produtos em vários graus de plenitude; pode ser perdido completamente por panelas ou poemas da mesma maneira. A diferença entre feitura de um utensílio concebido e executado de maneira meretrícia e uma pintura pretensiosa é apenas de conteúdo ou material; na forma ambos são artigos e artigos ruins.

A relação entre o estético e o artístico, tal como definida acima, pode agora ser enunciada com maior precisão. Ambos são incidentais à prática, à performance, porém, na estética a visão alcançada com que o artista nos apresenta libera energias que permanecem difusas e incipientes, que elevam todo o nível de nossa existência, mas não encontram saída em nenhuma forma única ou específica. Já no artístico a consumação existente é utilizada para trazer à existência outras percepções análogas. Um pintor, por exemplo, usa um quadro não apenas para guiar sua percepção do mundo, mas como fonte de sugestões para pintar quadros adicionais. A arte, em ser o processo produtivo ativo, pode assim ser definido como uma percepção estética juntamente com uma percepção operativa das eficiências do objeto estético. Um contraste paralelo pode ser encontrado na experiência científica. O leigo pode, por seu conhecimento da ciência, compreender o mundo ao seu redor com muito mais

clareza e regular suas ações com mais eficácia do que poderia sem ele, contudo ele não é chamado de cientista até que seja capaz de utilizar seu conhecimento para fazer novas descobertas científicas. Assim como para os cientistas o conhecimento é um meio para mais conhecimento, para o artista a percepção estética é um meio para aprofundar a percepção estética, e não meramente para melhorar a vida em geral. A distinção entre o estético e o artístico, por mais importante que seja, é assim, em última análise, uma questão de grau.

O significado da visão aceita aqui pode ficar mais claro se for contrastado com a teoria da arte predominante hoje em uma escola de críticos, de que as qualidades estéticas nas obras de arte são únicas, separadas não apenas de tudo o que é de natureza existencial, mas de todas as outras formas de bem. Ao proclamar que as artes como a música, a poesia, a pintura têm características não compartilhadas por quaisquer coisas naturais, tais críticos levam à conclusão o isolamento da bela arte das úteis, da final e do eficaz.

Como exemplo, podemos considerar aquela teoria da arte que faz da qualidade distintiva do objeto estético sua posse do que se chama "forma significativa". A menos que o significado do termo seja tão isolado a ponto de ser totalmente oculto, ele denota uma seleção, por uma questão de ênfase, pureza, sutileza daquelas formas que dão significado consumado aos assuntos cotidianos da experiência. As "Formas" não são propriedade ou criação peculiar do estético e artístico; são qualidades em virtude das quais qualquer coisa satisfaz os requisitos de uma percepção agradável. A "arte" não cria as formas; é sua seleção e organização de modo a aprimorar, prolongar e purificar a experiência perpétua. Não é por acaso que alguns objetos e situações proporcionam marcadas satisfações perceptivas; eles o fazem por causa de suas propriedades e relações estruturais. Um artista pode trabalhar com um mínimo de reconhecimento analítico das estruturas das "formas"; ele pode selecioná-las principalmente por uma espécie de vibração simpática. Contudo, eles também podem ser apurados discriminativamente; e um artista pode utilizar sua consciência deliberada para criar obras de arte mais formais e abstratas do que aquelas a que o público está acostumado. A tendência à composição em termos de personagens formais marca muito a arte contemporânea, na poesia, na pintura, na música, até na escultura e na arquitetura. Na pior das hipóteses, esses produtos são "científicos" e não artísticos; exercícios técnicos e de um novo tipo de pedantismo. Na melhor das hipóteses, eles ajudam a inaugurar novos modos de arte e, por meio de objetos consumatórios, ampliam e enriquecem o mundo da visão humana. Porém, eles fazem isso não descartando completamente a conexão com o mundo real, mas por uma representação altamente fundamentada e generalizada das fontes formais da experiência emocional comum.

Assim chegamos a uma conclusão sobre as relações de instrumental e belas artes que é precisamente o oposto do pretendido pelos estetas seletivos, isto é, que as belas artes conscientemente empreendidas como tal são peculiarmente instrumentais em qualidade. É um dispositivo em experimentação realizada em prol da educação. Existe para um uso especializado, sendo o uso um novo treinamento

de modos de percepção. Os criadores de tais obras de arte têm direitos, quando bem-sucedidos, à gratidão que damos aos inventores de microscópios e microfones; no final, eles abrem novos objetos para serem observados e apreciados. Este é um serviço genuíno; mas apenas uma era de confusão e presunção combinadas arrogará às obras que realizam essa utilidade especial o nome exclusivo de belas-artes.

A arte é grande na medida em que é universal, isto é, na medida em que as uniformidades da natureza que ela revela e utiliza são extensas e profundas — desde que sejam aplicadas de novo em objetos ou situações concretas. Os únicos objetos, insights, percepções que permanecem perenemente intactos e não selados são aqueles que aguçam nossa visão para novas e imprevistas encarnações da verdade que eles transmitem. A “magia” da poesia — e da experiência sugestiva — tem qualidade poética — é justamente a revelação de sentido no velho efetiva por sua apresentação do novo. Ele irradia a luz que nunca esteve no mar ou na terra, mas que é doravante uma iluminação permanente dos objetos.

TRADUÇÃO

Laura Elizia Haubert Doutoranda em Filosofia pela Universidade Nacional de Córdoba, Argentina (Bolsista CONICET); Graduada e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. cursando uma especialização em Arte e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Autora dos livros “Sempre o mesmo céu, sempre o mesmo azul” (2017), “Memórias de uma vida pequena” (2019) e “Doce olho do furacão e outras fúrias” (2021, em edição). lattes: <http://lattes.cnpq.br/0255851984072020> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7323-441X> email: eliziahaubert@gmail.com

Submissão: 15/10/2022

Aprovação: 21/11/2022