

REAMID



N.1

Expediente

80

Expediente

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* nasceu em 2017 como um periódico organizado a partir de parcerias entre o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, os Programas de Pós-Graduação do Instituto de Cultura e Artes da Universidade Federal do Ceará, o Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco e, ainda, o Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda, em especial por sua Diretoria de Ensino.

Este periódico visa a socializar ao mundo acadêmico, através de trabalhos inéditos, as mais distintas investigações no âmbito do Ensino Superior, proporcionando o diálogo entre práticas e teorias aplicadas à formação dos profissionais das áreas em questão.

No ano de 2022, a *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* passa para o formato de publicação contínua. Nessa modalidade os artigos submetidos são publicados assim que aceitos, não sendo necessário aguardar o lançamento do dossiê completo.

Conselho Editorial

Alessandra Vaccari, Università IUAV di Venezia, Itália

Cyntia Tavares Marques de Queiroz, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando da Silva, Universidade de Lisboa, Portugal

Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Marcelo Machado Martins, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Brasil

Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos, Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Dossiê 14: o ensino das Artes Visuais na atualidade

Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Anelise Zimmermann, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Conselho Consultivo Ano 8, n. 1

Adriana Cardoso Pereira (UDESC)
Anelize Zimmermann (UDESC)
Araguacy Paixão Almeida Filgueiras (UFC)
Cyntia Tavares Marques de Queiroz (UFC)
Consuelo Schlichta (UFPR)
Elifas Levi da Silva (IFSP)
Elisângela de Freitas Mathias (UDESC)
Eloisa Maria Maccari (UDESC)
Erica Pereira das Neves (UNESP)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)
Germana Maria Fontenelle Bezerra (UFC)
Ivis Aguiar Souza (UMinho)
Jaci Aico Kusakawa (UDESC)
Janaina Nascimento (UDESC)
Joseane Padilha Gonçalves (UDESC)
José Roberto Pereira Peres (CREJA)
Kellyn Batistela (UDESC)
Letícia Francez (UDESC)
Mara Rúbia Sant'Anna (UDESC)
Maria de Fátima da S.Costa G. de Mattos (CUMML)
Maria de Jesus Medeiros (UFPI)
Maristela Abadia Fernandes Novaes (UFG)
Noeli Moreira (IFSC)
Taisa Vieira Sena (PUCPR)
Valdecir Babinski Júnior (UFSC)

Edição

Apoio | SETOR DE PERIÓDICOS/UDESC

Apoio de edição | Iara Purceno de Almeida (UDESC)

Luciano Francisco Eleotero (UDESC)

Produção Gráfica | Fabiana Sabatini da Rosa (UDESC)

Capa | Fotografia tirada por Mara Rúbia Sant'Anna, 2023

Ficha Catalográfica

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] /
Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programas de Pós-
Graduação em Artes, Design e Consumo do PPGAV/ UDESC, ICA/UFC, PPGD/
UFPE e PGCDs/ UFRPE. V. 8, n. 1, fev. - mai./2024. -
Florianópolis : UDESC/CEART, 2024 --.
Quadrimestral
ISSN: 2594 - 4630
Disponível em:<www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinarMode/index>.

1. Moda. 2. Arte. 3. Design. 4. Ensino - Superior. 5. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

Editorial

OO

Editorial

O presente dossiê é o desdobramento do curso Tópico Especial: Ensino das Artes Visuais na atualidade, parte do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), bem como do Seminário de Extensão “Desenhar é levar uma linha para passear”, curso de formação continuada promovido anualmente pelo Laboratório Moda, Artes, Ensino e Sociedade.

Os cursos denominados “tópico especial” têm a característica de serem organizados por uma das linhas de pesquisa do PPGAV, abordando uma temática diferenciada e atual do campo de pesquisa. No caso, o curso¹ oferecido em 2023-2 foi dividido em duas grandes unidades. A primeira, intitulada “Uma perspectiva materialista para o ensino de arte”, abordou o método dialético na pesquisa em arte; a análise da práxis docentes em artes visuais na educação infantil; interlocuções entre o Marxismo, Pedagogia Histórico-Crítica e as concepções de ensino de arte e, por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e o ensino de arte: reflexões a partir do conceito de “clássico”. A unidade foi desenvolvida e coordenada pelas doutoras Rosana Soares e Janedalva Gondim, professoras universitárias em estágio pós-doutoral na UDESC, sob a supervisão da professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

A segunda unidade, chamada “O ensino de artes/desenho numa perspectiva transdisciplinar”, contou com a participação de diversos profissionais e pesquisadoras convidadas e foi organizada e conduzida pelas professoras Mara Rúbia Sant’Anna e Anelise Zimmermann, também responsáveis por este dossiê. Foram discutidos os temas: processos de criação com imagens na educação das artes visuais; a formação docente e o ensino das artes visuais; as taxonomias do desenho por uma perspectiva interdisciplinar; possibilidades de ensino do desenho para crianças com deficiência intelectual e a ilustração de livros para a infância na relação com o ensino das artes. Cada participante convidado contribuiu fortemente com a perspectiva transdisciplinar anunciada, na medida em que partiu de diferentes contextos, temáticas e pesquisas, assim como de distintos fundamentos teóricos e experiências no campo do ensino e das artes. Esses encontros resultaram em entrevistas, as quais compõem uma seção específica deste dossiê.

Ao longo das duas Unidades, tivemos a honra de contar com a presença de professoras de vários estados brasileiros e de dois colegas estrangeiros, sendo, no total, oito convidados externos.

O objetivo geral do tópico foi alcançado, pois se almejou apresentar aos estudantes diferentes perspectivas de pesquisa em e sobre o ensino das artes, contemplando aportes teóricos e metodológicos diversos, o que se efetivou na presença e fala de cada pessoa envolvida na realização do curso e gerou discussões que se estenderam aos temas de pesquisa discente.

Ademais, dentre os objetivos específicos abordados no curso, aqueles que se esperou alcançar no processo de aprendizagem e formação do pós-graduando em artes visuais, constaram: aprofundar as bases teóricas e metodológicas em pesquisa no ensino das artes visuais; estabelecer diálogo em redes de pesquisa nacional e internacional e aprimorar os projetos de pesquisa em desenvolvimento no PPGAV. Devido a diversidade de projetos de pesquisa existente entre os estudantes, o último objetivo específico não foi entre todos efetivado. Todavia, cada pessoa inscrita no Tópico Especial veio assistir às aulas com vontade de refletir e aprimorar suas práticas docentes e, neste viés, as discussões travadas foram muito proveitosas.

O curso, em formato de seminário, ocorreu em encontros semanais, nas tardes de segundas-feiras entre agosto e novembro. A partir da 2ª Unidade, cada encontro contou com um convidado externo, que expunha presencialmente ou por videoconferência a sua temática. O curso também foi aberto a estudantes em regime especial, ou seja, que ainda não ingressaram no PPGAV, mas possuem graduação completa e se inscreveram no edital apropriado para a vaga de aluno especial do curso e, também, para outras pessoas que aproveitaram as unidades para realização de atividade de extensão. Nesse caso, a pessoa interessada sem compromissos com avaliações, poderia solicitar ingresso no Tópico Especial por meio de inscrição em um dos projetos de extensão coordenado pelas organizadoras do curso, com direito a certificado².

Logo, foi um semestre bastante fértil, que se desdobrou no presente dossiê, reunindo artigos e entrevistas inéditos.

Ainda neste mesmo dossiê estão as produções de artistas-professores-pesquisadores que participaram do Seminário de Formação Continuada do Programa de Extensão “Saberes Sensíveis”, coordenado pelas professoras Maristela abadia

Novaes, Kellyn Batistela, Mara Rúbia Sant'Anna, cujo título era “Desenhar é levar uma linha para passear”³. Os trabalhos dos artistas convidados ao seminário inauguram a nova seção “Ensaio Visuais”.

O Seminário de extensão foi oferecido no primeiro semestre de 2023, a partir de uma discussão sobre o campo expandido nas artes e nos processos de criação, o que envolve a moda e o design. O curso objetivou conectar discussões teóricas e práticas artísticas contemporâneas manifestadas e discutidas pelos próprios autores, num diálogo relacional com o ensino das artes visuais e do design. Entremearam as discussões conceitos como: o afeto na prática pedagógica, o discurso e o silêncio; dimensão coletiva da criação; *afectos* e *perceptos*, estética relacional; a imagem em fluxo: produção, recepção e circulação. Neste propósito os quatorze encontros semanais ocorreram, por via online, e contaram com a presença de cinco artistas que brindam os leitores com os seguintes ensaios visuais: “Cento e doze linhas: sobre desenho e processo” de autoria de Anna de Moraes Silva; “Apneia” de Ricardo Coelho; “O direito e o avesso” de Alice Fátima Martins; “Lapidarium” de Hortência Moreira e, fechando com chave de ouro, “Corpo: espaço interno do profundo” da artista italiana Laura Patacchia. Essa seção foi possível graças ao empenho e dedicação das professoras doutoras Maristela Novaes (UFG) e Kellyn Batistela (UDESC) que fizeram os convites aos artistas que, além de compartilharam reflexões interessantes e algumas de suas produções durante os meses de abril a julho de 2023, também ofertaram os ensaios visuais que podem ser desfrutados na nova seção da revista.

Numa bricolagem acadêmica, ainda o presente dossiê entrega ao público alguns artigos acadêmicos selecionados pelos editores da revista e cujos resultados foram inicialmente debatidos durante o 19º Colóquio de Moda. Após o convite aceito, cada autor submeteu uma nova versão revisada e ampliada. Avaliados e aprovados por pares, os textos estão dispostos neste dossiê à leitura de todos.

Por fim, constam as entrevistas, realizadas pelos estudantes do curso Tópico Especial, junto a seus convidados. As entrevistas acompanham uma breve trajetória do entrevistado ou entrevistada e discutem questões propostas em conjunto com as docentes a partir dos temas das unidades e de pesquisa acadêmica.

Em todas as seções, novos trabalhos serão incluídos na medida em que estiverem prontos até que o próximo dossiê seja consolidado.

Ficam, então, nossos votos de boa leitura.

Mara Rúbia e Anelise Zimmermann
Fevereiro de 2024.

Referências:

Unidade I:

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; Hillesheim, Giovana e BORN, Rodrigo. **Objetos para o Ensino de Arte:** reflexões a partir de três estudos. In: *Anais do 29a. Encontro Nacional da Associação dos Pesquisadores em Artes Plásticas*. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs.) Goiânia: Anpap, 2020, Disponível em [Giovana Darolt Hillesheim Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Rodrigo Montandon Born ANPAP 2020 ArtigoFinal-198.pdf](#)

GALEANO, Eduardo. **A mãe desprezada.** In: *De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999. 384p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xcnene>

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

HILLESHEIM, G. B. D., da SILVA, M. C. da R. F., & MAKOWIEKY, S. (2013). **Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores.** *ARS (São Paulo)*, 11(21), 62-79. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2013.64456>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Fleur de Marie.** In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família.** Disponível em: https://www.academia.edu/33983261/A_Sagrada_Familia_Karl_Marx

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Disponível em: [contribuicao a critica da economia politica.pdf \(wordpress.com\)](contribuicao a critica da economia politica.pdf (wordpress.com))

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A arte e a divisão do trabalho, páginas 53 a 55. In: *MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Sobre literatura e arte.* Disponível em: https://www.academia.edu/41268473/MARX_e_ENGELS_Sobre_Literatura_e_Arte

LAVOURA, Tiago N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 04-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.6044>

LEITÃO, Juliana Oliveira. *A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.* **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019. 93f. Disponível em [leitao_jo_me_arafcl.pdf \(unesp.br\)](leitao_jo_me_arafcl.pdf (unesp.br))

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica. In: *Revista Binacional Brasil-Argentina*. ISSN 23161205. **Vitória da Conquista** V. 3 nº 02 p. 11 a 36 Dezembro/2014. Disponível [Microsoft Word - 2Art1_rbba Saviane.doc \(usp.br\)](Microsoft Word - 2Art1_rbba Saviane.doc (usp.br))

SANTOS, V. F. D.; MESSEDER NETO, H. da S. O que queremos ensinar é mesmo clássico?: Veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-22, 2023. DOI:10.20396/rho.v23i00.8666647. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666647>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SCHLICHTA, Consuelo. **Os Conteúdos Escolares de Arte à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: por que os clássicos na escola? *Cadernos de Pesquisa em Educação* - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 18, v.23, n. 54, p. 54 - 70, 2021. Disponível em [Vista do OS CONTEÚDOS ESCOLARES DE ARTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POR QUE OS CLÁSSICOS NA ESCOLA? \(ufes.br\)](http://vista.do.os.conteudos.escolares.de.arte.a.luz.da.pedagogia.historico-critica:por.que.os.clássicos.na.escola?ufes.br)

Unidade II:

A PESQUISA em desenho. In: *O DESENHO conectando conhecimentos*. Produção de Anelise Zimmermann. Florianópolis: Editora UDESC, 2018. 20 min, son., color. legendado. Episódio 01. Disponível em: <https://www.pesquisaemdesenho.com/episodio-1>. Acesso em: 24 abr. 2023.

CARVAJAL, Milka Lorena Plaza. *Possibilidades de articulação entre o visual e o verbal em uma experiência de educação não formal*. 119 p. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2014.

[COUTINHO, S. G.](#); [FERREIRA, E. S. S.](#); [DARRAS, B.](#); [MIRANDA, E. R.](#). Children's processes of drawing from memory: a trans-cultural study in France and Barzil. **International Journal of Education Through Art**, v. 4, p. 57-73, 2008. Disponível em: https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/eta.4.1.57_1

FARTHING, Stephen. The Bigger Picture of Drawing. In: KANTROWITZ, A.; BREW, A.; FAVA, M. (Ed.). **Thinking through drawing: practice into knowledge**. Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education. New York: Columbia University, 2011, p. 21-25. Disponível em: https://www.academia.edu/2938948/Thinking_through_Drawing_Practice_into_Knowledge_2011

[MIRANDA, Eva Rolim](#); [COUTINHO, S. G.](#). Estrela do céu e estrela do mar: um experimento com desenhos de memória e estimulação da imagem mental. **Infodesign (SBDI)**, v. 3, p. 40-48, 2006. Disponível em: <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/24>

COUTINHO, Solange Galvão. Design da Informação para Educação. **InfoDesign Revista Brasileira de Design da Informação** 3 – 1/2 [2006], 49-60. Disponível em: <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/27>

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLAU COLL, Agusté; SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória Mendonça de. **Educação e transdisciplinaridade II**. Brasília, DF: Unesco; São Paulo: USP, Escola do Futuro, 2002.

NOVAES, Maristela Abadia Fernandes. *Caminho das pedras: Uma ressignificação do olhar e da experiência no processo de construção de roupas*. 2011. 200 f. **Dissertação** (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2763>

NUNES, Sandra Conceição. *Inter-relações entre linguagens no ensino de arte*. 2010 197 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2010 Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006b/00006baf.pdf>

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. **A Formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.

OLEQUES, Liane C.. Desenho e escrita: características na produção gráfica de duas crianças com Síndrome de Down.. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 29, p. 41-52, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18141>

OLEQUES, Liane. P. **Imagem e palavra: análise do desenho infantil num contexto de surdez**. In: Maria Lúcia Batezat Duarte; Mari Ines Piekas. (Org.). *Desenho infantil em pesquisa: imagens visuais e táteis*. 22ed. Curitiba: INSIGHT, 2011, v. 1, p. 93-112.

OLEQUES, Liane. P. *Desenho infantil e o Ensino de Artes Visuais: desenhando com crianças com deficiência intelectual*. In: **Revista GEArte**. Porto Alegre, 2019, v. 6, n. 3, p. 564-581. Disponível em: [file:///Users/anelizezimmermann/Downloads/Desenho infantil e o Ensino de Artes Visuais desen.pdf](file:///Users/anelizezimmermann/Downloads/Desenho%20infantil%20e%20o%20Ensino%20de%20Artes%20Visuais%20desen.pdf)

OLEQUES, Liane. P. **Aprendendo a Desenhar: Possibilidades de Ensino para Crianças com Deficiência Intelectual**. Curitiba: Appris, 2023.

SANT'ANNA, Mara Rúbia; COSTA, Sandra Emília; MACCARI, Eloisa Maria; SANCHEZ, Leonardo. *Olhar, sentir e fazer*. Coleção: **Saberes Sensíveis e as artes: ensino, provocações e autonomia**. Vol. 2. Florianópolis: UDESC, 2022.

SELL DUARTE PILLOTTO, Sílvia. EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 113-127, mar. 2008. ISSN 1981-9943. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/683>>. Acesso em: 09 ago. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2007v1n2p113-127>.

PERES, Annabel Cristini Feijó. **Trilhando os caminhos da transdisciplinaridade: uma experiência de ser-sendo**. São Paulo: Laborciência, 2007.

PILOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. (Orgs.). **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Editora Univille, 2014.

ZIMMERMANN, A.; FREITAS, N. K. O livro ilustrado e a imaginação: escritor, ilustrador e leitor em uma trama interativa. **Perspectiva (UFSC)**, v. 36, p. 137-150, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732018000100137&lng=pt&nrm=iso

ZIMMERMANN, A.; OLIVEIRA, S. R. R. E. . **Ilustrações de livros infantis no ensino de artes**. In: *I Congresso Educação, Arte e Cultura*, 2007, Santa Maria. I Congresso Educação, Arte e Cultura. Santa Maria: UFMS, 2007. v. 1. p. 1-13. Disponível em: https://www.academia.edu/6406851/Ilustracoes_de_Livros_Infantis_no_Ensino_de_Arte

ZIMMERMANN, A.. **Explorando as Ilustrações de Livros Infantis: suas possíveis leituras**. In: *1º Seminário Leituras de Imagens para a Educação: Múltiplas Mídias*. Florianópolis: UDESC, 2008. v. 1. p. 1-9. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5925/Explorando_as_Ilustracoes_de_Livros_Infantis_suas_possiveis_leituras_15505098693645_5925.pdf

ZIMMERMANN, A.; FARTHING, S. Desenhos do desenhar: pesquisa e práticas de Stephen Farthing. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2020. DOI: 10.5965/24471267622020059. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/18418>.

Filmografia e material audiovisual

Filme: O jovem Karl Marx. Disponível em: <<https://vimeo.com/236264929>>

Vídeos: Sobre as revoluções de 1848. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=jwAUBiNMfYk>>

<<https://www.youtube.com/watch?v=Oq0tdsQtIRw>>

Sumário

Expediente	1
Editorial	5

DOSSIÊ

Inclusão e acessibilidade estética.....	17
--	-----------

Jose Minerini, Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, Moacir José da Rocha Simplício

O bordado manual na arte-educação para pessoas surdas	42
--	-----------

Elaine Jansen Pereira

ABERTURAS TRANSVERSAIS

Decolonizando o Currículo? Transformação, Emoções e Posicionamento Docente: Urgência que Cruza Caminhos, geografias e posicionalidades.....	64
--	-----------

Douglas dos Santos, Letícia Vieira; Mi Medrado; Sarah Cheang, Shehnaz Suterwalla

Uma perspectiva materialista para o ensino de arte: questões de pesquisa	84
---	-----------

Janedalva Pontes Gondim, Rosana Soares, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Inteligência artificial na fotografia: o esvaziamento do caráter documental na produção de imagens-fluxo	107
---	------------

Matheus Tagé

O ensino interdisciplinar de moda e a aprendizagem baseada em experiências	128
---	------------

Rachel Correa Quadros, Marinilse Netto

O resgate das raízes do design brasileiro e português a partir de paralelismos temáticos entre as fases cronológicas de Aloisio Magalhães e Raul Cunca	145
---	------------

Geovana Martin, Olympio Pinheiro, Carla Paoliello

Experiências de ensino em design de moda e desenvolvimento sustentável: a relação dialógica com o mercado a partir da curricularização da extensão universitária.....	174
--	------------

Helcio Jose Prado Fabri

Confluências entre arte e moda na produção de Cindy Sherman e Miuccia Prada 193

Maya Marx Estarque

ENSAIOS VISUAIS

Cento e doze linhas: sobre desenho e processo 206

Anna de Moraes Silva

Apneia 223

Ricardo Coelho

O direito e o avesso 241

Alice Fátima Martins

Lapidarium 256

Hortência Moreira

Corpo: espaço interno do profundo 270

Laura Patacchia

ENTREVISTAS E RESENHAS

Ensino de desenho e educação especial: entrevista com Liane Oleques 286

Eva Alves Lacerda, Gustavo Rodrigues

Uma entrevista sobre a interculturalidade no ensino das artes visuais: perspectivas e abordagens de apreciação estética no Quebec 299

Andrei Galkowski, Leticia Francez

Entrevistando na sala de artes: percursos or uma educação contra-hegemômica.... 317

Thalita Emanuelle De Souza, Janaína Enck

Experimentações estéticas o sentido de se compor professor 342

Jade Katchiri Brusco Gomes, Eriel Lahn, Lilian Oenning

Ensino-aprendizagem da modelagem do vestuário: a trajetória profissional e a experiência sensível na prática docente 354

Janaina Nascimento

Educações possíveis: ensino e pesquisa pelos caminhos da experimentação 369

Barbara Mariah Retzlaff Bublitz, Aline Emidio

Cartografia através do desenho: territórios do pertencimento de Stephen Farthing . 378

Jade Katchiri Brusco Gomes, Anelise Zimmermann

O desenho e o design da informação na educação: entrevista com a profa. Dra.

Solange g. Coutinho 389

Renne de Jesus Turibio Evangelista

Inclusão e acessibilidade estética

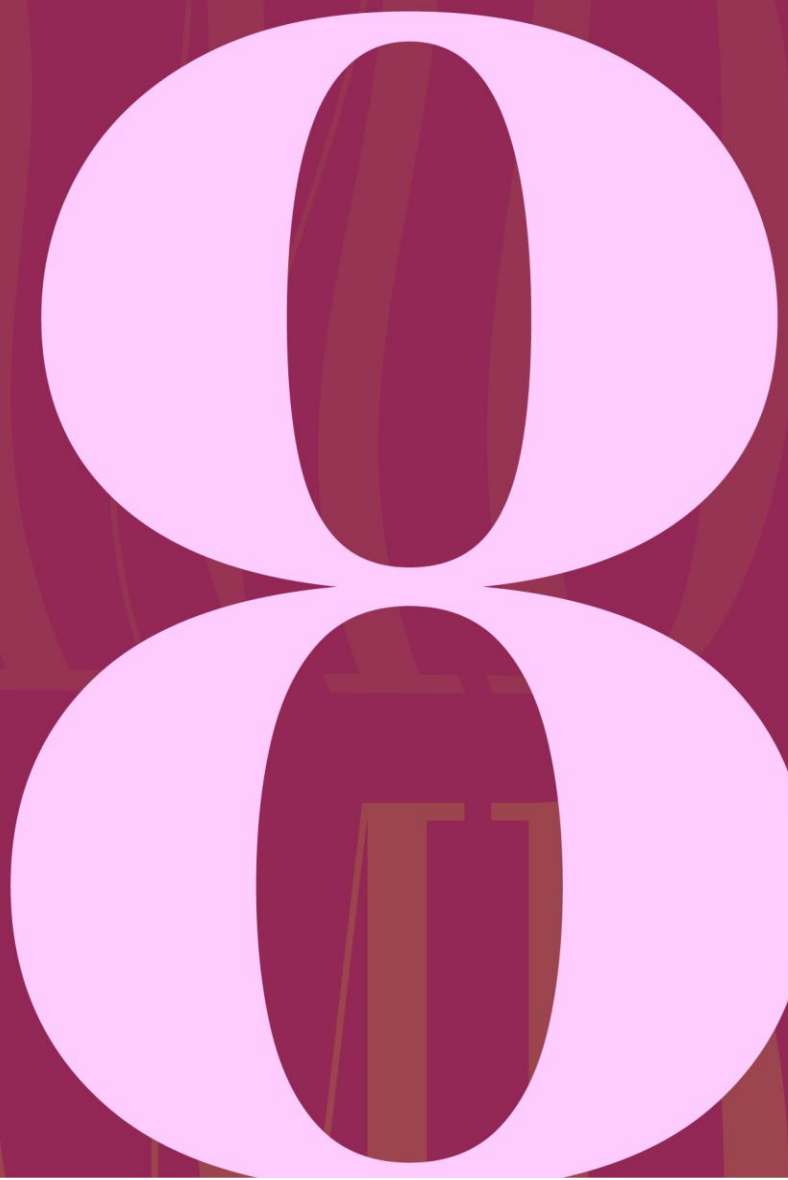
Inclusion and aesthetic accessibility

Inclusión y accesibilidad estética

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa¹

José Minerini Neto²

Moacir José da Rocha Simplício³



Resumo

Este artigo apresenta análise sobre inclusão e acessibilidade estética em museus e exposições, tomando como ponto de partida os obstáculos para pessoas com deficiência entre o trajeto de sua moradia e a visita a uma exposição em museu. Para tanto, funda-se no que se entende por cidade moderna, tendo como referências a Reforma Haussmann de Paris, a Reforma Pereira Passos da cidade do Rio de Janeiro, o plano de avenidas de Francisco Prestes Maia para a cidade de São Paulo e a reforma projetada por Michell Whitley e Douglas Fox para Recife, capital pernambucana. Tal análise prossegue com estudo de caso sobre acessibilidade no Museu do Ipiranga após a reinauguração que o tornou mais inclusivo, e se encerra com reflexões sobre o que é acessibilidade estética.

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Estética.

Abstract

This article presents an analysis on inclusion and aesthetic accessibility in museums and exhibitions, taking as a starting point the obstacles for people with disabilities between their home journey and the visit to a museum exhibition. To do so, it is based on what is meant by a modern city, with references to the Haussmann Reform in Paris, the Pereira Passos Reform in the city of Rio de Janeiro, Francisco Prestes Maia's avenue plan for the city of São Paulo and the renovation designed by Michell Whitley and Douglas Fox for Recife, the capital of Pernambuco. This analysis continues with a case study on accessibility at the Museu do Ipiranga after the reopening, which made it more inclusive, and ends with reflections on what aesthetic accessibility is.

Keywords: Inclusion; Accessibility; Aesthetic.

Resumen

Este artículo presenta un análisis sobre la inclusión y la accesibilidad estética en museos y exposiciones, tomando como punto de partida los obstáculos para las personas con discapacidad entre su viaje a casa y la visita a una exposición del museo. Para ello, se parte de lo que se entiende por ciudad moderna, con referencias a la Reforma Haussmann en Paris, la Reforma Pereira Passos en la ciudad de Rio de Janeiro, el plan de avenidas de Francisco Prestes Maia para la ciudad de São Paulo y la renovación diseñada por Michell Whitley y Douglas Fox para Recife, la capital de

¹ Ana Amália Tavares Bastos Barbosa. Pesquisadora independente. <http://lattes.cnpq.br/9140964099490664> https://orcid.org/0000-0001-7848-8550_aatbbl@gmail.com

² José Minerini Neto. Pesquisador independente. <http://lattes.cnpq.br/6031242208088301> https://orcid.org/0000-0001-9190-6307_jminerini@gmail.com

³ Moacir José da Rocha Simplicio. IA/UNESP. <http://lattes.cnpq.br/8210204276290122> https://orcid.org/0000-0002-7676-9399_moasimplicio@gmail.com

Pernambuco. Este análisis continúa con un estudio de caso sobre la accesibilidad en el Museu do Ipiranga después de la reapertura, que lo hizo más inclusivo, y termina con reflexiones sobre qué es la accesibilidad estética.

Palabras clave: *Inclusión; Acessibilidade; Estética.*

1 Introdução

Todo ser humano tem o direito de tomar parte livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 27, § 1

Quando se trata de acessibilidade, constata-se que é assunto relativamente recente, o qual inclui analisar como se configurou e se configura a cidade moderna resultante da Revolução Industrial. Tema amplamente debatido quando se trata de proporcionar acessibilidade a exposições e a museus, deve-se considerar o trajeto pela cidade até chegar aos espaços museais, para então possibilitar entrar nos prédios destinados para esses fins, e, finalmente, pensar e planejar meios para acessar não só o conteúdo exposto, mas também proporcionar experiências estéticas.

2 Desenvolvimento

Inclusão é tema que recentemente vem ocupando lugar de destaque quando se trata de ter acesso irrestrito a todos os espaços e à plenitude de tudo que os compõem.

Frente a tamanha amplitude, nesse artigo optamos por refletir sobre acessibilidade na cidade e aos bens culturais e artísticos, especialmente aqueles que pertencem a acervos e coleções de museus.

Pensar a cidade é pensar em urbanismo e o modo como vem se planejando e construindo as cidades que habitamos, cuja concepção ainda muito dominante é a da cidade moderna, resultante da Revolução Industrial e do séc. XIX que atravessa o séc. XX e chega aos dias atuais:

Surgiram nessa época os novos meios de transporte: trens expressos, transatlânticos, carros, caminhões, motocicletas e aviões; e os novos meios de comunicação: telégrafo, rádio, fotografia, cinema. [...] As consequências sobre as cidades de todo o planeta foram diversas; porém, como denominador comum [...], as novas redes criadas induziram à formação da

cidade moderna mediante novas e diversas formas de crescimento urbano. As linhas férreas, por exemplo, propiciaram a ruptura da cidade, que crescia de forma contínua sobre a extensão de ruas, de estruturas urbanas [...] e das redes dos novos serviços urbanos introduzidos no séc. XIX. (Andreatta, El-Dahdah, 2021, p. 110)

A circulação de pedestres foi amplamente prejudicada em traçados urbanos que enfatizaram os meios de transporte, em especial o automóvel. No Brasil isso aconteceu quando a capital federal era o Rio de Janeiro, cidade que passou por essa transformação:

As novas tecnologias de transporte, comunicação e distribuição de mercadorias, veículos e sujeitos concretizam práticas de mobilidade e circulação, eixos marcantes do crescimento do capitalismo. O cenário desse processo, no Brasil, é o Rio de Janeiro, que protagonizou os efeitos dessas mudanças na intensificação da vida sensorial, na vivência de novas experiências no corpo e na percepção do ser humano. [...] Nas ruas que se modernizam tornam-se referências a Avenida Central, reformada com base no modelo político e metodológico parisiense [...]. (Figueiredo, 2016, p. 267)

Figura 1: Vista da Avenida Central após a Reforma Pereira Passos, Rio de Janeiro



Fonte: Ferrez (1909)

O modelo parisiense é o da Reforma Haussmann, chefiada por Georges-Eugène Haussmann – conhecido como Barão Haussmann – enquanto exercia a função de prefeito do Departamento do Sena entre 1853 e 1870, quando promoveu uma grande reforma em Paris, que inspirou reformas em outros continentes e cidades, como o Rio de Janeiro:

As obras executadas por Haussmann nos dezessete anos de poder podem ser divididas em [...] categorias: Antes de tudo, as obras viárias: a urbanização dos terrenos periféricos, com o traçado de novas retículas viárias, e a abertura de novas artérias nos velhos bairros (parisienses), com a reconstrução de edifícios ao longo do novo alinhamento. (Benevolo, 2014, p. 98)

Essa reforma se preocupou com as relações proporcionais das alturas das casas e as larguras das ruas, com edificações realizadas pela administração pública para serem escolas, mercados, hospitais, escritórios, prisões, bibliotecas etc., além de obras de saneamento básico como esgoto, redes hidráulicas, aquedutos e a reorganização dos transportes e das áreas de lazer com grandes boulevards, cujos projetos de jardinagem se tornaram indissociáveis à estética da Reforma Haussmann.

Figura 2: Abertura do Boulevard Saint-Santi-Germain como parte da Reforma Haussmann.



Fonte: Anônimo (1870)

Salubridade da população foi argumento usado como justificativa para se fazer o mesmo no Rio de Janeiro, tendo o apoio de Rodrigues Alves, quando ocupou o cargo de presidente do Brasil, entre 1902 e 1906:

A cidade (Rio de Janeiro), com suas fachadas de prédios coloniais, era considerada suja e não civilizada, necessitando de saneamento urgente e radical. Assim, às vésperas de sua posse, Rodrigues Alves via avolumarem-se as pressões da sociedade carioca em prol de uma grande reforma urbana para o Rio de Janeiro. Essas pressões aumentaram consideravelmente nos primeiros anos do século (XX), após a execução de uma reforma urbana na cidade “rival” sul-americana, capital da República Argentina, Buenos Aires. Uma grande avenida cortando o centro portenho fora construída há pouco, provocando uma sensação de estagnação no âmbito do progresso que acreditava estar tomando a Região Sul do continente sul-americano. Se o Brasil era um país destinado ao progresso, como era comum afirmar-se à época, como justificar uma capital insalubre e envelhecida diante do que seria o “avanço” dos países vizinhos? (Azevedo, 2016, p. 132 – 133).

Fato é que críticas não faltaram, pois a reforma desapropriou, demoliu residências e retirou inúmeros moradores da região central, aumentando o distanciamento social no Rio de Janeiro.

Críticas também não faltaram ao plano de Paris, pois “esse modo de agir foi considerado quase uma arbitrariedade, e Haussmann teve de suportar críticas violentas de todas as partes do corpo político e cultural”. (Benevolo, 2014, p. 106).

Pelo ponto de vista da experiência estética, a cidade moderna proporcionou determinado fascínio em quem a habita ou visita, o que nem sempre é livre de críticas e questionamentos.

A experiência urbana oferece a sensação de liberdade e êxtase, embriaguez e vertigem, numa atmosfera cambiante de sensações, com transgressão de limites espaciotemporais no deslocamento do sujeito pelas ruas. Os aspectos dinâmicos da cidade, como os bondes, automóveis, multidões e passeios públicos, servem ao deleite do olhar, tão errante quanto a subjetividade. É pois, na cidade que o olhar, como visão estética, como um fim em si mesmo, pode ser plenamente usufruído (Figueiredo, 2016, p. 268)

É nesse contexto que surgem movimentos artísticos chamados de vanguarda – como Impressionismo, Fauvismo, Cubismo etc - e que não à toa se fortaleceram em Paris, atraindo artistas dos mais variados países e continentes – como Tarsila do Amaral de São Paulo, Emiliano Di Cavalcanti do Rio de Janeiro, Vicente do Rego Monteiro e Cícero Dias de Pernambuco, dentre tantos outros fascinados pela vida moderna da capital francesa.

A reforma Pereira Passos não replicou *ipsis litteris*² o que se deu em Paris. No prefácio do livro do historiador André Nunes de Azevedo dedicado a analisar a reforma carioca, o professor Valdei Lopes de Araújo da Universidade Federal de Ouro Preto pontua aspectos e relações entre as reformas Haussmann e Pereira Passos. André:

[...] denuncia, com razão, certo procedimento instintivo de parte da intelectualidade brasileira de sempre interpretar a vida nacional como uma cópia imperfeita das matrizes europeias ou norte-americanas. As ideias de Pereira Passos como um “Haussmann tropical”, ou do Rio de Janeiro como uma cópia superficial de Paris, são veementemente refutadas [...]. No lugar de uma “Reforma”, vemos diversos projetos de intervenção em disputa, cada um deles com seus “projetos morais”, suas concepções de tempo, história e vida urbana. No lugar da cidade vitrine, vemos emergir, por entre diversas camadas de historicidade, uma cidade que resiste como sujeito, complexa, profunda, algumas vezes contraditória e ambivalente. (Araújo, 2016, p. 15-16)

Se em Paris os feitos de Haussmann são amplamente vistos até hoje, o que se vê no Rio de Janeiro de Pereira Passos sobrevivendo ao tempo não tem a mesma abrangência, pois as dinâmicas e as necessidades de quem a abita são outras, o que comprova que modelos importados e implantados sem se preocupar com as pessoas que efetivamente vivem neste lugar, não tem como dar totalmente certo. Um dos itens que sobrevivem é o obelisco que marca a inauguração da Avenida Central modernizada, que hoje se chama Avenida Rio Branco.

² Leia-se: nos mesmos termos.

Figuras 3 e 4: Obelisco que marca a inauguração da Avenida Central com respectiva placa de identificação.



Fonte: Minerini Neto (2023)

O pintor, escultor, arquiteto e urbanista Le Corbusier exerceu grande influência para se entender quais são as funções que a cidade moderna deve ter:

- habitar
- trabalhar
- cultivar o corpo e o espírito
- circular (Benevolo, 2009, p. 630)

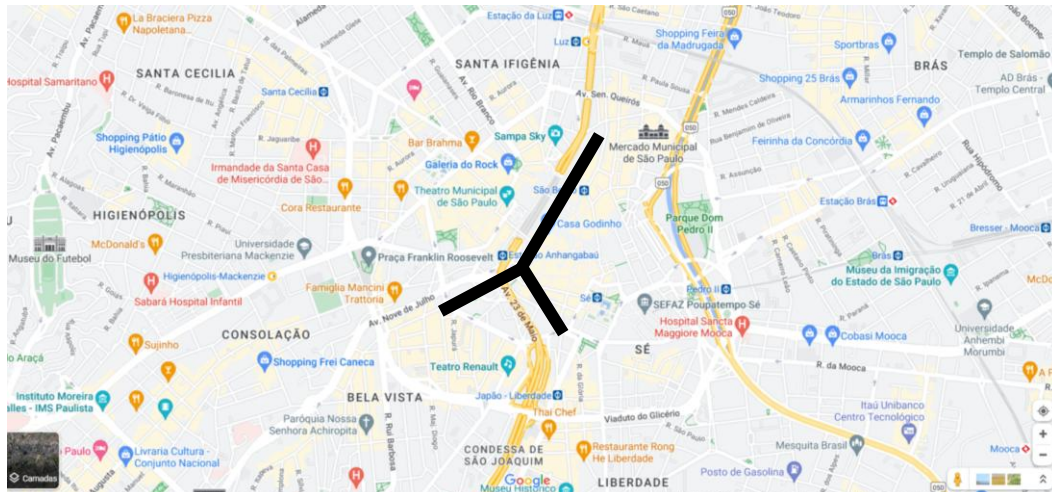
Pensando em acessibilidade, como está a função de circular pelas cidades atuais? Como visto até aqui, se fala em acessar e circular, mas em nenhum momento em acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no planejamento urbanístico.

O mesmo aconteceu na capital paulista. O urbanismo da cidade de São Paulo no decorrer do século XX tem por base o Plano de Avenidas de Francisco Prestes Maia, que, dentre tantas características, pensou a cidade estruturada em radiais e naquele que ficou conhecido como Sistema Y:

[...] que de fato define e orienta o crescimento de São Paulo a partir desse momento: uma avenida que, diferentemente das outras radiais, atravessa o centro na direção norte-sul e se bifurca em duas avenidas de fundo de vale

na vertente sul (9 de Julho e 23 de Maio) - solução, aliás, que se consagra em São Paulo e vai orientar a abertura de novas avenidas. (Prestes Maia, 2023)

Figura 5: Vista norte-sul com Y que atravessa o Vale do Anhangabaú e se bifurca nas Avenidas 9 de Julho e 23 de Maio, que também estão em vales.



Fonte: Google Maps (2023)

Todas essas vias foram planejadas para receber grande fluxo de carros, que, como se vê, moldou grande parte da região central da cidade de São Paulo que conhecemos hoje. A esse respeito, vejamos análise feita pelo professor Nicolau Sevcenko da Universidade de São Paulo:

Desde o início, dados os seus custos de compra, importação e manutenção, o automóvel era identificado como o último grau de ostentação. Pouco viável no seu uso, em vista do estado deplorável da maior parte das ruas suburbanas e estradas, num contexto em que o transporte era maciçamente baseado nos trens, bondes, carroças, charretes, cavalos e mulas, ele sempre foi encarado como um “brinquedo de ricos”. Depois da (Primeira) Guerra e com sua incorporação ao serviço de táxis urbanos, os automóveis vão ter o seu *boom* ao longo da década de 1920, bloqueando com seu volume os estreitos espaços de circulação da área central e transformando a cidade num autêntico inferno. (Sevcenko, 1992, p. 74)

Isso sem considerar a diversidade de tipos, larguras e concepções de uso de passeios e calçadas, afinal, se a reforma de Pereira Passos se propôs a modernizar o Rio de Janeiro por questões de saúde pública, a construção do plano de avenidas de Prestes Maia, entendeu que a modernidade estava nos meios de transporte motorizados, sobretudo os carros privados e de praça, seguidos pelos meios coletivos, que causaram (e ainda causam) grande opressão na circulação da capital paulista, aos menos desde o começo do século XX.

Em qualquer circunstância, em qualquer lugar, o tempo todo, o imperativo (para os carros) era a máxima aceleração e o uso da buzina. Os atropelamentos são diários e múltiplos [...]. Como o crescimento da cidade era um fenômeno recente, os carros eram um fato novo, o grosso da população não tinha qualquer representação na Câmara Municipal ou outros órgãos políticos e os motoristas ou eram ou estavam a serviço dos ricos e poderosos, não havia qualquer regulamentação do trânsito e os atropelamentos, mesmo com mortes, ficavam impunes, exceto por uma pequena multa. O que aumentava ainda mais o prestígio dos automóveis e a ousadia sem limites dos motoristas, mantendo a população pedestre acuada sob clima de terror. O automóvel herdou assim o estigma proveniente do recente passado escravista, que associava necessariamente as posições de poder com o exercício da brutalidade. (Idem, ibidem, p.74)

A música “Rua Augusta”, composição de Hervé Cordovil, gravada originalmente por Ronnie Cord em 1964 e depois pelos Mutantes e Raul Seixas, vangloria o poder do automóvel em São Paulo, jogando as pessoas para fora do passeio, da calçada.

Entrei na Rua Augusta a 120 por hora
Botei a turma toda do passeio pra fora
Fiz curva em duas rodas sem usar a buzina
Parei a quatro dedos da vitrina

(Refrão) Hay, hay, Johnny
Hay, hay, Alfredo
Quem é da nossa gang não tem medo
Hay, hay, Johnny
Hay, hay, Alfredo
Quem é da nossa gang não tem medo

Meu carro não tem breque, não tem luz, não tem buzina
Tem três carburadores, todos os três envenenados
Só para na subida quando acaba a gasolina
Só passa se tiver sinal fechado

Toquei a 130 com destino à cidade
No Anhangabaú eu botei mais velocidade

Com três pneus carecas derrapando na raia
Subi a galeria Prestes Maia
Tremendão
[...] (Cordovil, 1964)

Recife passou também por grande reforma de modernização em 1918 na zona portuária, claramente impulsionada pela Reforma Pereira Passo no Rio de Janeiro.

O projeto de urbanização que vinha embutido nesse programa modernizador botou o bairro do Recife abaixo. Profissionais especializados, como os engenheiros ingleses Michell Whitley e Douglas Fox, foram contratados para dar início à reforma da cidade. Criou-se, ainda, a Comissão de Saneamento do Recife, com a direção do engenheiro Francisco Saturnino Rodrigues de Brito. A elite pernambucana tinha encontrado um modo de expulsar dos bairros centrais a pobreza e as atividades ligadas ao mundo do trabalho. Antes que alguém pudesse entender a confusão, começaram a demolir o casario antigo, um aglomerado de sobrados magros, como se dizia na época, que cresciam espichados por conta do arruamento estreito e, em geral, serviam de moradias coletivas para trabalhadores do porto. No processo de embelezamento da área urbana portuária, aconteceram a derrubada de marcos históricos [...] e o desmanche das ruas estreitas e tortas, como a da Cadeia, a do Comércio e a dos Judeus, que viviam abarrotadas de gente. Além de congestionadas pelo trânsito de carroças e tropas de burros vindas do interior do estado. [...] O projeto urbanístico abriu espaço à implantação de avenidas largas, arborizadas, com jeito de bulevar e capazes de abrigar os prédios adequados ao principal centro comercial e financeiro do Norte³ do país; aliás, um centro tão dinâmico quanto o Rio de Janeiro, gabavam-se os pernambucanos. (Schwarcz, Starling, 2020, p. 76-77)

Essa reforma teve como ponto negativo a expulsão de trabalhadores e pobres que viviam nessas regiões, assim como se deu no Rio de Janeiro. São projetos urbanísticos tratados como civilizatórios e higienistas que resultaram em exclusão, como se fez no passado com leprosos. Portanto, cabe pensar o que se entende por civilização e saúde pública:

Já era tempo de substituir os velhos meios de locomoção da cidade: [...] o bonde elétrico virou senhor absoluto do transporte de massa no Recife. E, se essas alterações atendiam, teoricamente, a todos os grupos sociais, na prática antigos moradores eram marginalizados pelo processo “civilizatório”. Tratava-se de um urbanismo de exclusão e com alvo definido. (Idem, ibidem, p. 77)

³ Nota dos autores: assim era denominada a região que hoje é definida como Nordeste.

Esse alvo era o pobre e daí a importância de se pensar o urbanismo como inclusivo e irrestrito, de modo que viver na cidade garanta para todos o pleno direito de participar da vida em geral, na qual estão as instâncias culturais e artísticas, tal qual previsto no Artigo 27, parágrafo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948.

A Região Administrativa do Plano Piloto de Brasília - DF, é certamente o auge da cidade moderna no Brasil. Projetada por Lúcio Costa e vencedora de concurso realizado entre 1956 e 1957, estrutura-se em grandes eixos, cujos acessos também privilegiam o automóvel coletivo e individual.

Como se vê, novamente pessoas com deficiência ou com dificuldade de locomoção, em nenhum momento foram contempladas nesses projetos urbanísticos, atentando-se aqui, particularmente, à cadeira de rodas, que existe desde o mundo antigo e teve grande desenvolvimento entre os séculos XVI e XVII. O relojoeiro alemão Stephan Farffler contribuiu imensamente com a acessibilidade ao desenvolver para si próprio um triciclo, em 1655, de modo que atendesse com conforto às suas necessidades de paraplégico (Cadeira de rodas e sua evolução histórica, 2021.). Surpreende negativamente saber que planejamentos de cidades posteriores a isso em nada se preocuparam com acessibilidade.

Figura 6: Cadeira de rodas.



Fonte: Farffler (1655)

Em 1933, o engenheiro mecânico estadunidense Harry Jennings (Silveira, 2016.). Desenvolveu a cadeira de rodas dobrável, cujo objetivo – além, de guardá-la ocupando menor espaço e ser ergonomicamente aprimorada, possibilitou acomodá-la no porta-malas dos carros. Tal união abriu campo para pensar a intersecção entre meios de transporte sobre rodas.

A preocupação com a acessibilidade no traçado urbanístico e arquitetônico se intensificou no decorrer do século XX. 1981 foi proclamado pela ONU - Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (sic), que teve como lema ‘Participação plena e igualdade’. Nesse mesmo ano aconteceu em Torremolinos na Espanha a “Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos” (sic), cujo objetivo foi cumprir o direito à educação, à saúde e ao trabalho de pessoas com deficiência, o que resultou no que se conhece como “Declaração de Sunderberg”, assim nominada como homenagem a Nils Sunderberg, encarregado na UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura pela educação inclusiva entre 1968 e 1981.

Logo no artigo 1º, essa declaração destaca que “Todas as pessoas deficientes (sic) poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação” (Declaração de Sunderberg, 1981, art. 1º.), o que condiz com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por se tratar de documentos, optamos por manter aqui os termos pessoas deficientes e impedidos tal qual usados à época em que tais textos foram redigidos.

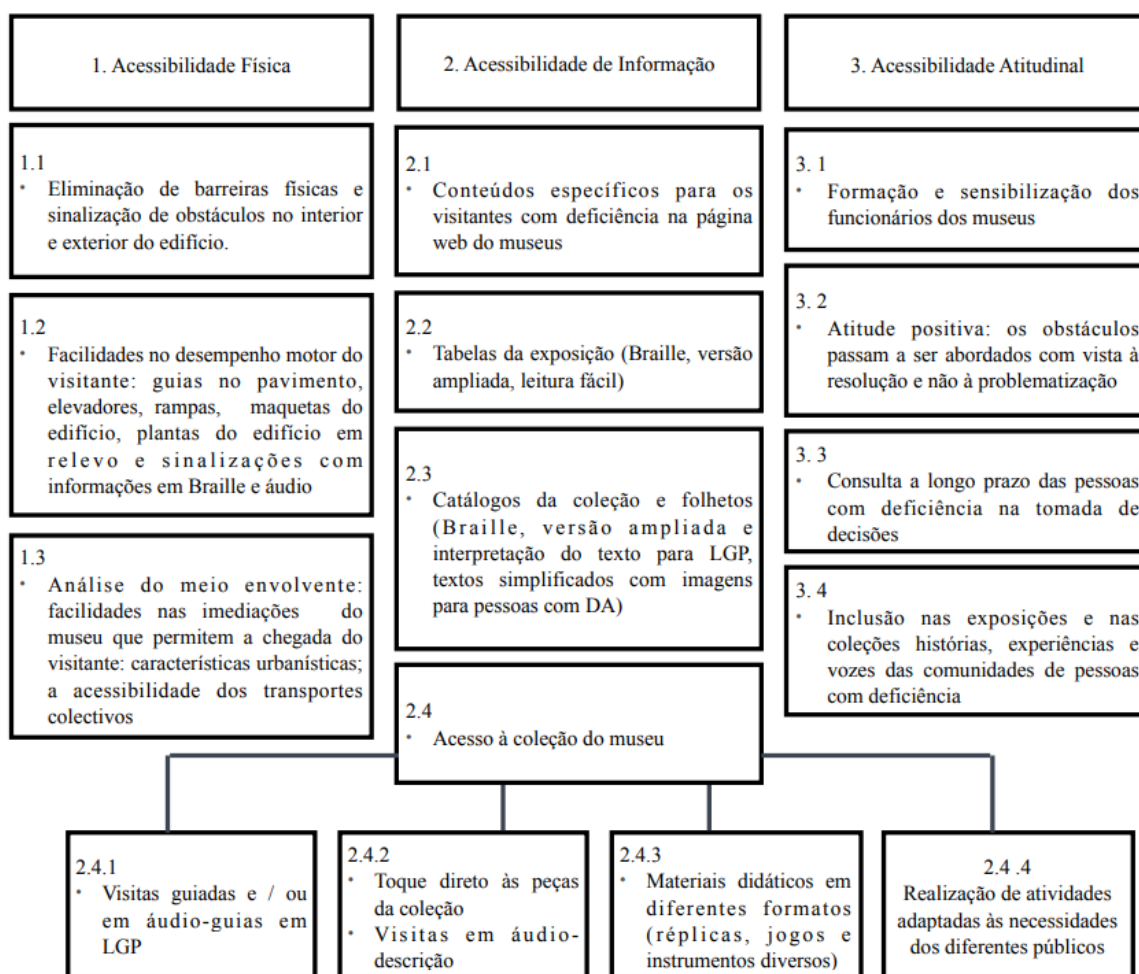
O Ano Internacional das Pessoas Deficientes foi proclamado pela ONU em 1976 e teve várias etapas para organização até chegar à realização em 1981. Em São Paulo aconteceu um encontro com o arquiteto, escultor e ativista argentino Adolfo Pérez Esquivel - vencedor do Prêmio Nobel da Paz do ano seguinte - para contribuir com a preparação do referido ano. Naquela ocasião, estiveram presentes pessoas em maca e em cadeiras de rodas, reafirmando a importância da participação irrestrita de pessoas com deficiência para a definição de políticas públicas inclusivas.

O Brasil conta desde 2015 com a Norma NBR-950 da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, a qual indica que cidades e edificações privadas e públicas devem ser planejadas ou adaptadas de modo que se proporcione autonomia,

conforto e segurança para pessoas com deficiência. Sítios, prédios históricos e museus tombados pelos órgãos de defesa do patrimônio artístico e cultural no Brasil ou construídos antes dessa norma técnica, possuem desafios ainda maiores pois, além de transpor os obstáculos urbanos de calçadas, ruas e avenidas, devem se preocupar com a acessibilidade arquitetônica, museográfica/expográfica, o que – no caso dos museus - se entende por museu capacitante.

A pesquisadora Patrícia Roque Martins dedica-se a analisar o que é o museu capacitante e entende que a acessibilidade deve ser física, informativa e atitudinal, organizada em tese de doutorado defendida por ela em 2014 na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa:

Quadro 1: Quadro sobre acessibilidade física, de informação e atitudinal para museus capacitantes.



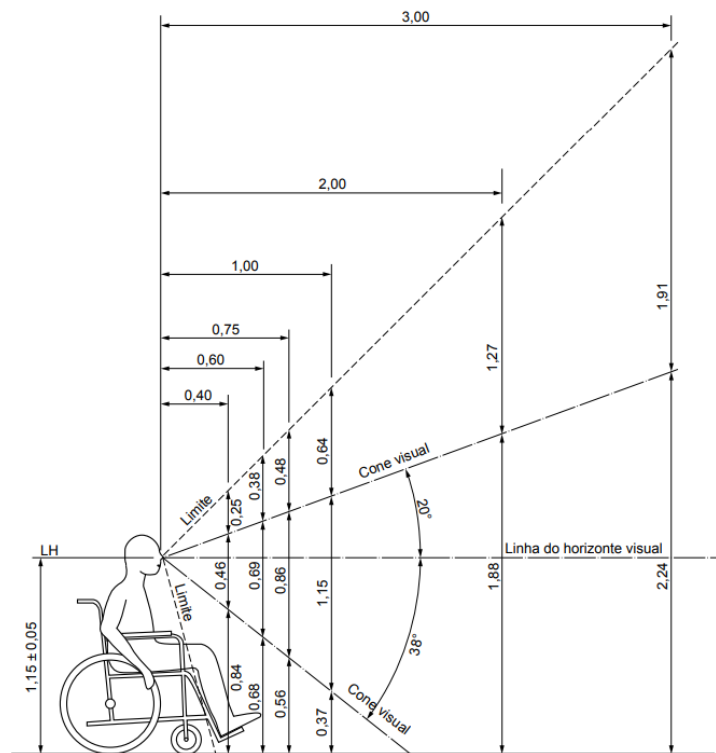
Fonte: Martins (2014, p.155)

No Brasil, acessibilidade informacional é conhecida como acessibilidade comunicacional. Nesse sentido, um dos problemas recorrentes é falta de comunicação visual para pessoas em cadeira de rodas, pois a acessibilidade vem sendo entendida nas exposições como audioguia, braile e relevo tátil para deficientes visuais; audiodescrição, videoguia legendado e com LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais para deficientes auditivos.

Itens que poucas vezes são pensados como acessibilidade são a iluminação e a mobília de exposições, que por vezes resultam em reflexos sobre vidros protetores de quadros e de redomas tridimensionais, ou a altura inadequada de gavetas e vitrines, que atrapalham a visibilidade do que está exposto.

Se os responsáveis por exposições se atentarem ao desenho abaixo presente na já citada Norma NBR-950, esses problemas podem ser resolvidos ou amenizados.

Figura 7: Exemplo de cones visuais da pessoa em cadeira de rodas.



Fonte: ABNT (2015)

Tomemos como breve estudo de caso o Museu do Ipiranga, que passou recentemente por grande reforma e que está amplamente instrumentalizado para

acessibilidade desde sua reinauguração em setembro de 2022. Ana Amália, coautora desse artigo, foi até lá para verificar o design dos meios disponíveis. Vejamos:

Figuras 8 e 9: Piso tátil, botoeira sonorizada e em libras para deficientes visuais e elevador adequados para receber pessoa em cadeira de rodas com acompanhante.



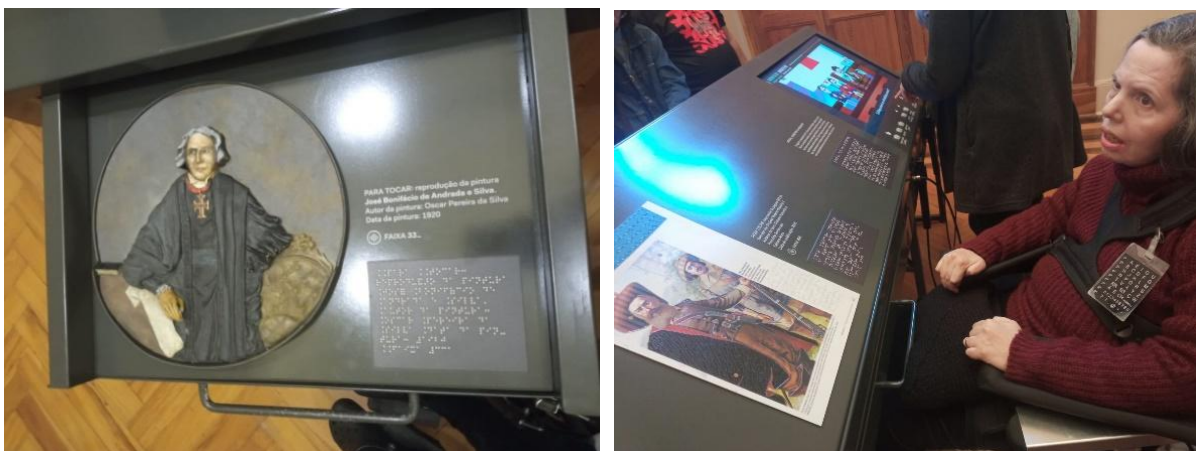
Fonte: Costa (1) (2023)

Figuras 10 e 11: Relevo e descrição em braille para deficientes visuais, boa altura e inclinação de bancadas e vitrines para visualidade de pessoas em cadeira de rodas.



Fonte: Costa (2) (2023)

Figuras 12 e 13: Reflexos de pontos de luz que dependendo da angulação em que se olha, atrapalham a visibilidade de quem está em cadeira de rodas.



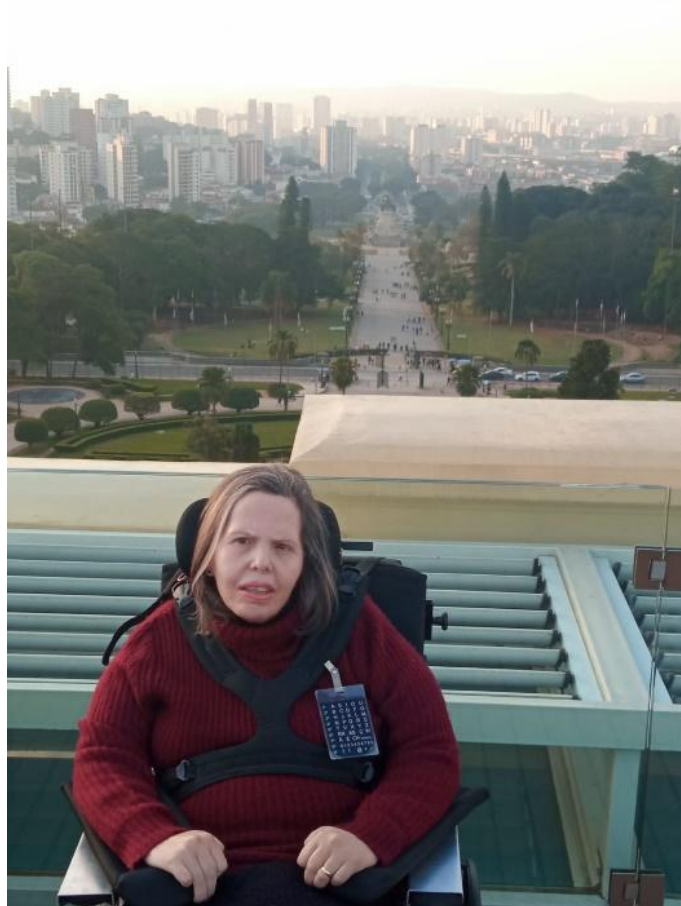
Fonte: Costa (3) (2023)

Figuras 14 e 15: Gavetas muito baixas que esbarram e podem enroscar nas pernas de pessoas em cadeira de rodas.



Fonte: Costa (4) (2023)

Figura 16: Guarda-corpo de vidro no Mirante que permite ótima visibilidade de pessoas em cadeira de rodas.



Fonte: Costa (5) (2023)

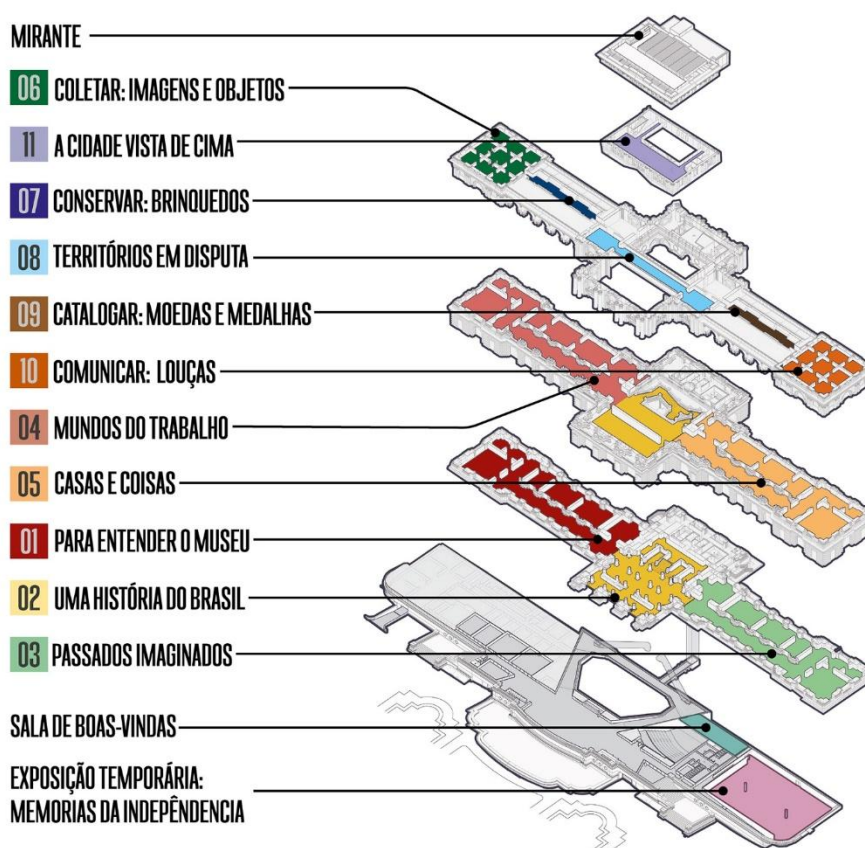
Após a visita que gerou as fotografias acima, Ana Amália escreveu o seguinte relato, no qual faz a sua avaliação sobre acessibilidade no Museu do Ipiranga:

Sexta passada, dia 2 (de junho de 2023) fui com Tamires (auxiliar de enfermagem) ao Museu do Ipiranga. Era para o Neto (José Minerini) também ter ido, no entanto ele teve um problema e não pode ir. Resolvi ir assim mesmo, a ideia era testar a acessibilidade. Primeiro problema: a distância do carro até a entrada do museu, apesar do piso tátil não facilitar a vida de quem, como eu, utiliza a cadeira de rodas, ele é essencial para os cegos e está presente dentro e fora do museu. Entramos e logo tem uma sala com um audiovisual, com tradução em libras, explicando o que veríamos; senti falta de um mapa impresso depois. Fomos pro saguão, ficamos zanzando pelas salas, as vitrines estão numa boa altura, mas eu enganchei meu joelho numa gaveta e tive um espasmo forte. Os elevadores não estavam todos funcionando, assim como os fones com a audiodescrição. Mesmo assim consegui ir ao mirante e no Salão Nobre. Falta manutenção e tem poucos bombeiros. Uma bombeira eficiente nos acompanhou até o mirante. Há piso

tátil em todo o museu. O museu tem design de acessibilidade, mas não adianta se não tiver manutenção. (Amália, 2023.).

Na ocasião, o mapa impresso já estava disponível em português e em inglês no guia de visitação das exposições de longa duração, porém, não foi acessado por Ana Amália.

Figura 18: Fragmento adaptado do mapa impresso no guia de visitações ao Museu do Ipiranga.



Fonte: MUSEU DO IPIRANGA (2022)

Visitar exposições pressupõe que se tenha experiências significativas e singulares, aspectos analisados na filosofia educacional proposta por John Dewey, que vem exercendo importante influência na educação brasileira. Para Dewey:

Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua execução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução, um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em

si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (Dewey, 2010, p. 109-110)

Dewey vai além e destaca que experiências possuem qualidades estéticas, daí serem de grande importância quando se trata do ensino e da aprendizagem da arte e das linguagens a ela relacionadas, afinal:

[...] uma experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estética, mas o faz somente em seu material. O material das belas-artes consiste em qualidades; o da experiência que tem uma conclusão intelectual consiste em sinais e símbolos sem qualidade intrínseca própria, mas que representam coisas que, em outra experiência, podem ser qualitativamente vivenciadas. A diferença é enorme. É uma das razões por que a arte estritamente intelectual nunca será popular como a música. Não obstante, a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. Essa estrutura artística pode ser sentida de imediato. Nessa medida, é estética. Ainda mais importante é o fato de que não só essa qualidade é um motivo significativo para se empreender uma investigação intelectual e mantê-la verdadeira, como também nenhuma atividade intelectual é um evento integral (uma experiência), a menos que seja complementada por essa qualidade. Sem ela, o pensamento é inconclusivo. Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa. (Idem, ibidem, p. 114)

Partindo da compreensão da estética como percepção sensível que aciona os sentidos humanos e articula as interrelações sinestésicas entre eles, “qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para consumação, tem uma qualidade estética” (Dewey, 2010, p. 115). Se relacionada à cultura, para que isso aconteça é fundamental que se tenha consciência que - ao desenhar uma cidade, ao planejar, reformar ou construir aparelhos culturais como os museus – não ocorra nenhum tipo de privação cultural e que a acessibilidade seja entendida muito além do mero proporcionar acesso, mas também possibilitar experiências estéticas, que em si e como visto, são experiências de intelectualidade, o que nos leva a pensar em acessibilidade estética, pois são muitas as camadas de leitura envolvidas, quer sejam na linguagem verbal ou não verbal.

3 Conclusão

Como visto nesse artigo, acessibilidade é substantivo que serve para denominar que uma pessoa possa transitar sem obstáculos por espaços arquitetônicos, educacionais, culturais e comunicacionais.

Por sua vez, a palavra estética empregada nesse texto, designa relações ligadas aos seres humanos na produção de tecnologias e conhecimentos para o bem-estar, do cuidado do corpo ao cuidado da mente (beleza).

Nesse caso o ato de ser acessível é dar oportunidade a todas as pessoas de usufruir, trocar e produzir democraticamente, epistemologias, tecnologias e conhecimentos.

Quando conseguirmos nos despir dos nossos preconceitos estruturados em nossas formações coloniais e conseguirmos ter uma visão de mundo mais democrática, ou seja, sem obstáculos e mais abrangente, significa que poderemos contemplar e dar acesso e possibilitar trocas a um número maior de pessoas, onde deixaríamos de ter uma só forma de olhar o mundo e o outro. Assim, poderemos nos encantar e perceber que todos nós somos possibilidades de poesias e histórias, possibilidades de sermos no mundo, existirmos, sermos percebidos e percebermos o outro, como ser que acessamos e que nos acessa, e que ambos possamos transitar pelos espaços de lazer, cultura e conhecimento sem obstáculos e barreiras.

Nesse caso, não faz sentido falarmos sobre beleza com um só olhar ou uma só estética; teremos belezas, olhares e estéticas, e, assim, ampliaremos nossas percepções do mundo. Trata-se de experiências completas através da acessibilidade estética irrestrita e inclusiva.

Referências:

AMÁLIA, Ana. **Relato de visita ao Museu do Ipiranga**. Diário de Notícias: Dia a dia de Ana Amália. 05/06/2023. Disponível em < <https://anaamaliabarbosa.blogspot.com/2023/06/05062023.html>, acesso em 19/06/2023. 14:32.

ANDREATTA, Verena, EL-DAHDAH, Farès. Paisagens fluídas e rodoviarismo: Roberto Burle Marx e o Rio de Janeiro. In: CAVALCANTI, Lauro. **O tempo completa: Burle Marx clássicos & inéditos**. Rio de Janeiro: Instituto Casa Roberto Marinho, 2021.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. Pereira Passos, entre o passado e o futuro. In: AZEVEDO, André Nunes de. **A grande reforma urbana do Rio de Janeiro: Pereira Passos, Rodrigues Alves e as ideias de civilização e progresso**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Norma brasileira ABNT NBR 9050: Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamento urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015, p. 29.

ANÔNIMO. **Abertura do Boulevard Saint Santi-Germain como parte da Reforma Haussmann**. Revista *Le Monde Illustré*, 26 de fevereiro de 1870. Disponível em < https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Le_Monde_Illustr%C3%A9_-_26_f%C3%A9vrier_1870_-_PerceMENT_du_boulevard_Saint-Germain.jpg?uselang=pt#Licenciamento > , acesso em 19/06/2023. 15:20.

AZEVEDO, André Nunes de. **A grande reforma urbana do Rio de Janeiro: Pereira Passos, Rodrigues Alves e as ideias de civilização e progresso**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

BENEVOLO, Leonardo. **História da cidade**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BENEVOLO, Leonardo. **História da arquitetura moderna**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Cadeira de rodas e sua evolução histórica. Brasília: UPCD – União das Pessoas com Deficiência do Distrito Federal, 18 de abril de 2021. Disponível em < <http://upcd.org.br/blog/cadeira-de-rodas-e-sua-evolucao-historica/77/> > , acesso em 12/06/2023. 14:45.

CORDOVIL, Hervé. **Rua Augusta**. Brasil: RCA Victor, 1964.

COSTA, Tamiris (1). **Piso tátil, botoeira sonorizada e em libras para deficientes visuais e elevador adequados para receber pessoa em cadeira de rodas com acompanhante**, 2023.

COSTA, Tamiris (2). **Relevo e descrição em braile para deficientes visuais, boa altura e inclinação de bancadas e vitrines para visualidade de pessoas em cadeira de rodas**, 2023.

COSTA, Tamiris (3). **Reflexos de pontos de luz que dependendo da angulação em que se olha, atrapalham a visibilidade**, 2023.

COSTA, Tamiris (4). **Gavetas muito baixas que esbarram e podem enroscar nas pernas de pessoas em cadeira de rodas**, 2023.

COSTA, Tamiris (5). **Guarda-corpo de vidro no Mirante que permite ótima visibilidade de pessoas em cadeira de rodas**, 2023.

Declaração de Sunderberg. Torremolinos: **Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos**, 1981, art. 1º. Disponível em < https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_sunderberg.pdf >, acesso em 12/06/2023. 15:30.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> >, acesso em 12/06/2023. 15:53.

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

FARFFLER, Stephan. **Cadeira de rodas**, 1655. Disponível em < https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Stephan_Farfler#/media/File:Rollstuhl_Farfler_1655.jpg >, acesso em 12/06/2023. 16:10.

FERREZ, Marc. **Vista da Avenida Central após a Reforma Pereira Passos**, Rio de Janeiro, 1909. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Pereira_Passos#/media/Ficheiro:TeatroMunicipal-MFerrez1909.jpg >, acesso em 19/06/2023. 16:27.

FIGUEIREDO, Carmem Lúcia Negreiros de. **Vivência Urbana e experiência estética em narrativas da Belle Époque**. In: NEGREIROS, Carmem, OLIVEIRA, Fátima, GENS, Rosa. Belle Époque: crítica, arte e cultura. Rio de Janeiro: LABELLE; São Paulo: Intermeios, FAPERJ, 2016.

GOOGLE MAPS. **Vista norte-sul com Y que atravessa o Vale do Anhangabaú e se bifurca nas Avenidas 9 de Julho e 23 de Maio, que também estão em vales**. Imagem: Google Maps, acesso em 05 de junho de 2023.

MARTINS, Patrícia Isabel de Sousa Roque. **Museus (in)capacitantes: Deficiência, acessibilidades e inclusão em museus de arte (tese de doutorado)**. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, 2014, vol. 1, p. 155. Disponível em < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15959/1/ulsd069831_td_vol_1.pdf >, acesso em 15/05/2023. 15:40.

MINERINI NETO, José. **Obelisco de 1906 que marca a inauguração da Avenida Central com respectiva placa de identificação**. Fotografia: José Minerini Neto, 2023.

MUSEU DO IPIRANGA. **Fragmento adaptado do mapa impresso no guia de visitas ao Museu do Ipiranga**, 2022. Disponível em < <https://metropole.arq.br/expografia-do-museu-ipuranga> >, acesso em 26/06/2023. 17:15.

PRESTES MAIA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4511/prestes-maia> >. Acesso em: 08 de maio de 2023. 15:45. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, STARLING, Helo Murgel. **A bailarina da morte: a gripe espanhola no Brasil**. São Paulo: Cias das Letras, 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVEIRA, Evanildo. **Engenharia biomédica: soluções para os cadeirantes**. São Paulo: Revista FAPESP, edição 250, dez. 2016. Disponível em < <https://revistapesquisa.fapesp.br/solucoes-para-os-cadeirantes/> >, acesso em 12/06/2023. 18:10.

Data de submissão: 26/06/2023

Data de aceite: 05/02/2024

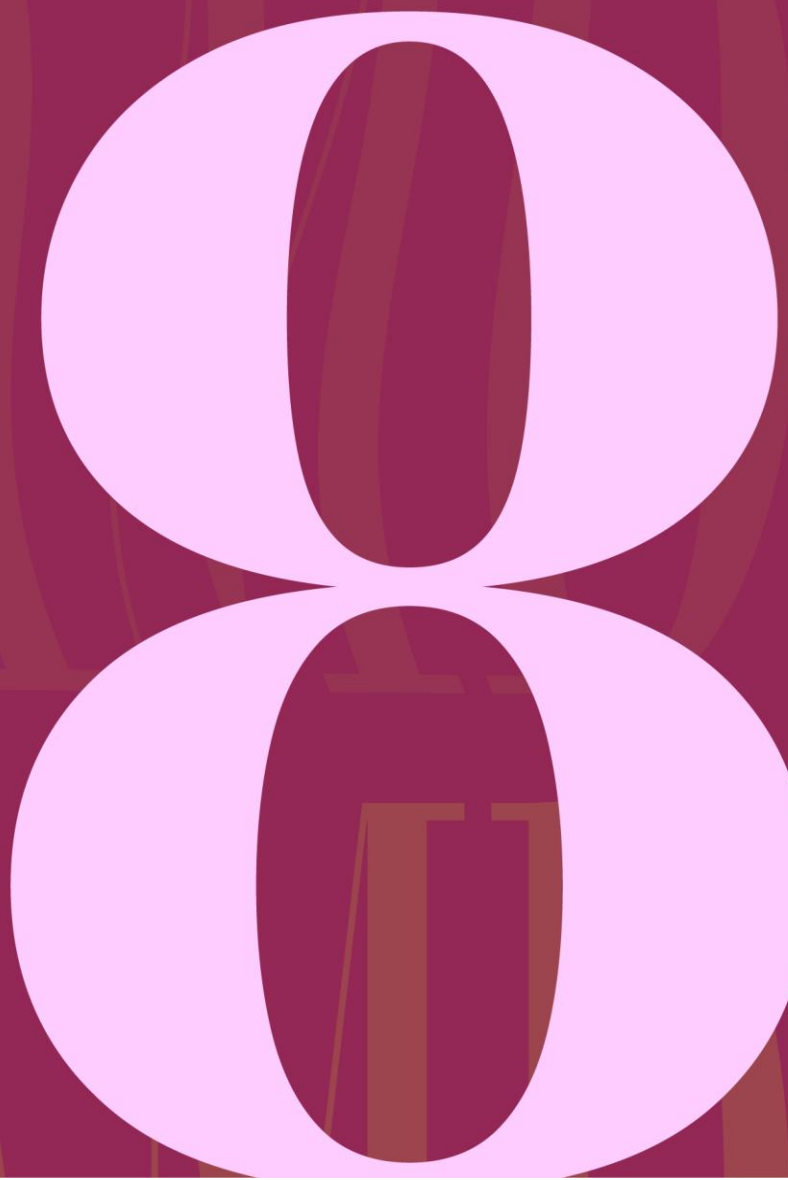
Data de publicação: 19/02/2024

O bordado manual na arte-educação para pessoas surdas

Manual embroidery in art-education for the deaf

*El bordado a mano en la educación artística para
personas sordas*

Elaine Jansen Pereira¹



Resumo

O presente artigo visa descrever a experiência vivenciada com mulheres e homens surdos da cidade de Canavieiras, no estado da Bahia, durante um curso de bordado desenvolvido ao longo de três meses. O curso, que foi uma ação elaborada para um projeto institucional na área da educação inclusiva do Ministério Público do Estado da Bahia, buscou apresentar as técnicas do bordado manual bem como dialogar sobre a cultura afro-brasileira local. Esta experiência com a comunidade surda canavieirense foi de suma importância para compreender como estas pessoas absorvem os ensinamentos, como expressam seus aprendizados e o que conhecem sobre o que é cultura afro-brasileira. Neste sentido, será apresentada uma reflexão sobre as potencialidades do bordado, na perspectiva da arte-educação, a partir da relação entre a educação das relações étnico-raciais e da educação inclusiva para estudantes surdos e, com isto, gerar reflexões sobre como desenvolver novas formas de ensino do bordado manual.

Palavras-chave: Arte-Educação; Bordado manual; Educação inclusiva; Prática de ensino.

Abstract

This article aims to describe the experience with deaf women and men in the city of Canavieiras, in the state of Bahia, during an embroidery course developed over three months. The course, which was an action designed for an institutional project in the area of inclusive education of the Public Ministry of the State of Bahia, sought to present manual embroidery techniques as well as discuss local Afro-Brazilian culture. The experience as an art educator for deaf people was extremely important to understand how they absorb the teachings, how they express their learning and what they know about Afro-Brazilian culture. In this sense, a reflection will be presented on the potential of embroidery, from the perspective of art education, based on the relationship between the education of ethnic-racial relations and inclusive education for deaf students and, with this, pointing out new ways of teaching embroidery.

Keywords: Art-education; Hand embroidery; Inclusive education, Teaching practice.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir la experiencia con mujeres y hombres sordos en la ciudad de Canavieiras, en el estado de Bahía, durante un curso de bordado desarrollado durante tres meses. El curso, que fue una acción diseñada para

¹ Elaine Jansen (1982) é Figurinista, Maquiadora Artística e Bordadeira autodidata. Especialista em Arte-educação pela UFBA (2022). É membro da Coordenadoria de Cursos e Eventos COCEX/PREX da UFDPA desde 2024. E-mail: ejp.jansen82@hotmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5782358151185162> ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2802-4012>.

un proyecto institucional en el área de educación inclusiva del Ministerio Público del Estado de Bahía, buscó presentar técnicas de bordado manual así como discutir la cultura afrobrasileña local. La experiencia como educadora de arte para personas sordas fue sumamente importante para comprender cómo absorben las enseñanzas, cómo expresan sus aprendizajes y qué saben sobre la cultura afrobrasileña. En este sentido, se presentará una reflexión sobre las potencialidades del bordado, desde la perspectiva de la educación artística, a partir de la relación entre la educación de las relaciones étnico-raciales y la educación inclusiva para estudiantes sordos y, con ello, señalar nuevas formas de enseñanza del bordado bordado con.

Palabras clave: Educación artística; Bordado manual; Educación inclusiva; Práctica docente.

1 Introdução

O ato de bordar é uma técnica milenar que atravessa todas as civilizações. A partir da criação de um desenho, as linhas e agulhas preenchem desenhos em tecidos dando volume e gerando um produto que poderá servir tanto para decorar um ambiente quanto um vestuário. No mundo contemporâneo, os tecidos deixaram de ser a única base para a produção deste fazer. Com o crescimento do interesse pelo bordado, outras bases passaram a fazer parte deste universo, tais como: madeira, folhas secas, papel, telas aramadas, plástico e, até mesmo, utensílios domésticos que seriam descartados como uma peneira.

Aqui no Brasil, esta prática está presente nas mais diversas culturas e se mantém ativa em diferentes regiões do país. Ponto cruz, barafunda, richelieu, vagonite, bordado livre, redendê, bordado filé, bordado em pedrarias, entre tantos outros tipos produzindo padrões visuais que contemplam os mais variados estilos. Vale destacar que esta técnica manual possui uma trajetória muito conectada com a educação uma vez que, historicamente entre os séculos XIX e XX, o bordado foi introduzido nos espaços escolares, principalmente, para ensinar as meninas.

No Brasil colônia, o ensino do bordado além do ambiente doméstico se deu, primeiramente, nas instituições chamadas de Recolhimentos, que eram lugares onde se acolhiam meninas órfãs, viúvas e esposas durante a ausência de seus maridos, tendo como finalidade a educação da mulher e o resguardo de sua integridade sexual. Já que Portugal tinha uma política contra a implantação de conventos na colônia com a justificativa de que isso prejudicaria o povoamento. Com o surgimento da república, veio a implantação do ensino público no Brasil, e de acordo com os moldes portugueses. Algumas instituições se dedicavam a educação feminina, que incluía o ensino do bordado (Sousa, 2012, p.9).

Com o passar do tempo, o ensino de bordado saiu dos espaços de educação formal e se fixou em outros locais: institutos, ONGs e centros de educação. Passou a ser ofertado não somente para meninas e mulheres, mas também para homens que se interessavam pela prática do bordar.

Ao se analisar a arte manual, no caso deste trabalho, expressada pelo bordado em relação à educação, percebe-se que estas habilidades manuais podem ser ferramentas didáticas, sem distinção de gênero. E, por ser uma arte visual, é possível também estabelecer uma relação com as práticas escolares apresentadas para pessoas surdas uma vez que elas buscam decifrar o mundo ao seu redor a partir

do uso da visualidade e, com isso, práticas educativas que valorizem o processo de aprendizagem e comunicação através de ações visuais tendem a ser mais efetivas. De acordo com Andreza Cruz (2016), a elaboração cultural da pessoa surda e a compreensão acerca de si mesmo e do mundo são captadas pela visão. Neste sentido, as experiências de aprendizagem devem, também, se basear nesta perspectiva.

Além disso, é importante compreender que estes sujeitos também são dotados de identidades múltiplas já que estas são construídas a partir das relações sociais em que estão inseridas. Se antes a surdez era compreendida apenas pelo viés biológico, clínico, atualmente, faz-se necessário ampliar o campo de análise para compreender os anseios sociais, econômicos e profissionais que estas pessoas buscam. Assim, considera-se que, dentre tantas identidades que compõem, integram a comunidade surda, encontram-se as pessoas negras surdas.

Sentir-se pertencente à categoria dos negros surdos é, antes de tudo, conhecer para valorizar saberes culturais e históricos do continente africano além de entender como estes chegaram até o continente brasileiro. É por meio deste conhecimento que a pessoa se reconhece dentro da cultura negra africana e/ou afro-brasileira e, assim, consegue construir uma identidade que esteja em sintonia com estes saberes. No entanto, apesar de alguns avanços conquistados, como a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, que traz a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, percebe-se que muitas práticas educacionais ainda não estão de acordo com o quanto enumerado desta legislação. Como pontua Kabengele Munanga (2019), é imprescindível que educadores se comprometam com a construção de práticas e metodologias educacionais antirracistas que favoreçam a estruturação de identidades relacionadas com a comunidade negra.

Isso posto, este artigo apresentará uma análise breve do trabalho que ocorreu com a comunidade surda localizada na cidade de Canavieiras/BA. A partir do projeto “Mãos que Falam e Bordam,” trabalho apresentado sob formato de curso, para o projeto “Educação Inclusiva - todas as escolas são para todos os alunos”, do Ministério Público do Estado da Bahia, foram desenvolvidas atividade de bordado manual com linhas, miçangas, vidrilhos, canutilhos e paetês a partir de leitura de um

texto literário sobre a diáspora negra brasileira, pesquisa, produção de desenhos, ilustrações, imagens e vídeos sobre elementos e personagens da cultura afro-brasileira. Realizado no ano de 2019, em parceria com a Associação de Surdos de Canavieiras/ASSUC, a Secretaria Municipal de Educação e a ONG Giardino Degli Angeli, o projeto contou com a participação de dez alunos surdos, entre mulheres e homens, com idade entre 30 e 60 anos, em encontros semanais, durante 3 meses.

2 História ponto a ponto

Compreende-se o bordado manual com uma linguagem visual que tece diálogos com a cultura popular e a arte contemporânea, reunindo a tradição cultural e a oralidade nos seus processos de aprendizagens e ao possibilitar a ação de intervir sobre um cotidiano. Para construir esse diálogo, busca-se apresentar, nesta seção, a história do bordado manual através de um breve histórico das suas raízes afro-brasileiras e o seu contexto simbólico construído por seus pontos e materiais.

O ato de bordar é uma técnica que surge na pré-história por uma necessidade humana de proteger o corpo do frio. Para a produção destas peças, naquele contexto, utilizavam agulhas feitas de ossos, peles de animais e fios de fibras. Os pontos que iam dando forma àqueles vestuários ficaram conhecidos, na atualidade, como ponto cruz. Com o passar do tempo outros materiais foram sendo incorporados ao ato de bordar manualmente e essa técnica ganha outra finalidade: adornar o corpo.

Entre as culturas e os materiais que são raízes para o bordado afro-brasileiro, no interesse do recorte deste artigo, destacamos o bordado na Babilônia antiga, no Antigo Egito, as miçangas como material simbólico e o bordado Barafunda.

Foram com os babilônios, a partir de 3500 ac, que se iniciou o que atualmente chamamos de bordado decorativo, que na linguagem mais comum é conhecido como customização. A cultura babilônica é reconhecida, historicamente, por seu grande desenvolvimento em diferentes áreas e com destaque para o vestuário. O que caracterizava suas vestes era o uso das amarrações presas ao redor do corpo com presilhas em substituição às costuras; e os ricos ornamentos com bordados, que diziam respeito a uma distinção social, principalmente entre os nobres e o povo.

Como cada cultura possui seu estilo e significado sobre o bordado, na Babilônia Antiga não foi diferente. Para reproduzir seus valores, costumes e tradições, os babilônios utilizavam motivos figurativos, humanos e animais, conjugando-se com elementos vegetais, com destaque para a roseta assíria, a "árvore da vida" e a palmeira. Estes bordados representavam tanto o ambiente físico em que eles viviam bem como suas práticas cotidianas, suas guerras e rituais religiosos. A Babilônia antiga era o centro de ricos bordados e rendas, como evidenciado por seus baixos-relevos. Nos relevos encontrados em paredes dos palácios, é possível compreender como a alta corte valia-se de vestimentas elaboradas, a semelhança das elaboradas para representar as divindades, como meio de ilustrar a existência de sua superioridade.

As diferenças de vestimentas entre os reis e os oficiais, bem como os cidadãos regulares e os estrangeiros, representadas em imagens, ilustram essa hierarquia, sendo as vestimentas e acessórios destes últimos grupos cada vez menos embriagados e elaborados. (Neumann, 2017, p.16).

Nos bordados desenvolvidos pelos egípcios, destaca-se a singularidade nos padrões geométricos criados com fios de ouro e miçangas sobre tecidos de algodão puro ou linho e o uso de miçangas. Devido ao clima muito quente, os egípcios vestiam-se com poucas peças dando ênfase aos acessórios, maquiagens e aos bordados. Estes ornamentos estavam destinados a aumentar o prestígio das realezas, valendo-se de motivos régios indo "muito além da simples satisfação pessoal, ou do gosto estético" (Silva, 1995, p.38) já que, neste período, não existia distinção entre os tipos de roupa. Assim, quanto mais bordados e drapeados tivessem maior seria o nível de riqueza.

A palavra miçanga é uma palavra de origem africana, masanga, que significa contas de vidro miúdas.

Estima-se que as contas de faiança (faience) foram inventadas no Egito ou na Mesopotâmia em torno de 4000 a.C. (Dubin, 1987:43). As contas de vidro aparecem mais ou menos simultaneamente na Ásia Ocidental, na região do Caucasus, na Mesopotâmia e no Egito em torno de 2340 a.C. (id.: 38, 43). Mas é no Egito que, em torno de 1350 a.C., funcionou, durante o chamado Novo Reinado, a primeira fábrica de produção de contas de vidro em grande quantidade, patrocinada pelos Faraós para seu consumo e o da corte. De material exótico, o vidro se torna, no entanto, rapidamente acessível para o povo comum com certo poder aquisitivo (Lagrou, 2016, p. 24).

Na exposição “No Caminho da Miçanga: um mundo que se faz de contas”, realizada no Museu do Índio no Rio de Janeiro, em 2015, com curadoria da antropóloga Els Lagrou, mostra-se como as miçangas chegaram ao Brasil e como se estabeleceram em nossa cultura por força dos escambos gerados entre os europeus e os ameríndios. Rapidamente, esse material foi incorporado às nossas manifestações artísticas, como é o caso dos bordados presentes na festa folclórica do Bumba-meu-boi, festa popular predominante nas regiões Norte e Nordeste.

Importa ressaltar que as miçangas, tanto na antiguidade quanto nos novos tempos, passaram a ser utilizadas na produção de acessórios usados por quem não podia arcar com joias feitas com materiais mais nobres, a exemplo das pedras preciosas. Como pontua Lagrou (2016), com a invenção das contas de vidro e, antes delas, a faiança (uma precursora do vidro, feito em cerâmica com alto índice de concentração de quartzo produzindo um brilho colorido), o acesso a esta matéria-prima foi facilitado possibilitando sua produção em massa. Deste modo, a produção das miçangas representou uma alternativa para quem desenvolvia seus trabalhos de bordado popularizando seu uso e, assim, deixando de ser um trabalho presente apenas nos vestuários das cortes e realezas, para, então, fazerem parte das vestes populares.

Outro tipo de bordado no âmbito das raízes afro-brasileiras e muito utilizado nos terreiros de candomblé é a Barafunda. Feito em um tecido previamente desfiado, possui semelhanças com o crivo, o labirinto e a bainha aberta. Segundo Carlos Vinícius Pereira dos Santos², bordadeiro e candomblecista da região de Cachoeiras/BA, que aprendeu com a Mestre Makota Damuraxó Itana Neves, os pontos recebem nomes que muitas vezes remetem à natureza e a objetos da cultura afro-brasileira: flor de abóbora, roda de quiabo (planta de origem africana), espírito, semente de malva, fundo de balaio, percevejo e um dos mais tradicionais, o ponto asa de mosca.

Fernanda Coelho, candomblecista no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, informa que existem em média trinta e cinco pontos de barafunda. Não se sabe, ainda, a origem deste bordado. Fato é que chegou ao Brasil pelas mãos de negras

² Reportagem sobre o bordado Barafunda em <https://www.artesol.org.br/carlosvinicius>. Acessado em fevereiro de 2024.

escravizadas. Nas senzalas, como elas não ganhavam peças de roupas novas, estas mulheres passaram a adornar os tecidos rasgados, furados e surrados com estes pontos. A partir do reuso destes tecidos e peças velhas, as negras escravizadas ressignificam essas peças tornando-as delicadas e sensíveis. Atualmente, as linhas usadas para bordar são mais especiais (tipo esterlina), o tecido utilizado também é de melhor qualidade como a cambraia de linho.

A Barafunda ganhou mais importância nos terreiros de candomblé ao buscar a manutenção das tradições, memórias e costumes dos povos africanos. Se antes esta técnica foi quase extinta já que as mulheres tinham que bordar escondidas, hoje, com os cultos nos terreiros consolidados, este bordado ganha vida e retorna com força. No Ilê Axé Opô Afonjá, Fernanda Coelho ensina esta técnica para suas irmãs e outras pessoas interessadas em aprender:

As filhas de santo, antigamente, passavam um ano e meio dentro de uma roça, então, elas tinham que ter seus afazeres dentro do axé. E um dos afazeres que era muito importante era aprender a costurar suas próprias roupas de axé e aprender este bordado africano (Coelho, 2016)

O bordado manual das fibras naturais às diferentes linhas e miçangas, fia, desfia e customiza histórias que ornamentam corpos com símbolos diversos, que nos falam, entre outros, de distinção social, de divinização, de práticas cotidianas e religiosas. De ponto em ponto, com os materiais escolhidos, são criados desenhos que dão formas e traduzem os espaços culturais portadores, como nos terreiros, de memórias e tradição. As mãos que bordam e costuram sabem da importância desse ato para si e para a comunidade, são cômicas que performatizam a tradição secular que atravessou o Atlântico.

3 De ponto em ponto: inclusão de sujeitos negros e surdos

Nesta seção dialogar-se-á brevemente, sobre a inclusão sociocultural das pessoas surdas partindo-se da multiplicidade identitária que encontra-se nestas comunidades surdas compreendendo que dentre as diversas identidades imbricadas em um sujeito surdo uma delas é a existência do ser negro.

Por muito tempo, foi defendida a ideia de que o homem possui uma identidade fixa mesmo sofrendo diversas influências culturais externas. Essa ideia

surgiu na Europa do século XVIII, a partir do pensamento iluminista, através de alguns filósofos como Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant. Esse movimento intelectual tinha como pilar a valorização da razão em detrimento da fé, compreendendo que o sujeito do iluminismo era dotado de uma essência única, central e que, por este motivo, iria permanecer com a mesma identidade ao longo de sua existência sem sofrer mudanças significativas (Hall, 2006). Stuart Hall (2006), porém, contrapondo-se a este pensamento, diz que a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ele ainda complementa que a identidade é definida ao longo da história do indivíduo e não apenas pelo fator biológico.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". (Hall, 2006, P.13)

Hall e outros autores dos estudos culturais trazem para o debate contemporâneo as múltiplas identidades culturais constituídas historicamente e nas relações de identificações com as dimensões sociais - gênero, raça, idade, profissão, estado civil, religiosidade e etc - e com os papéis sociais que desempenhamos. Identidades que vão "se esculpindo no tornar-se". (Moura, 2009, p. 83).

Hall também cita a globalização como um fator relevante na formação de identidades múltiplas à medida que povos passam a se cruzar e a se estabelecerem em espaços de outros. Em consequência desse trânsito global, surge o efeito de pertencimento identitário diverso e um efeito pluralizante sobre as identidades e novas posições de identificação.

É preciso, pois, refletir sobre as particularidades que caracterizam as identidades negras e surdas e como essas identidades são construídas no indivíduo, considerando a perspectiva das identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas (Hall, 2006).

Dificuldades de comunicação através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos espaços públicos e privados e a pouca oferta de professores formados nesta Língua para atender a demanda nas redes de ensino, continuam privilegiando um caráter padronizado e homogeneizado. Essas práticas sociais homogeneizadoras

dificultam a formação de outras identidades existentes entre os surdos e desvalorizam as manifestações culturais desses indivíduos, já que parte da sociedade ouvinte acredita ser necessário moldar as pessoas surdas a partir de uma lógica cultural padrão como, por exemplo, a utilização da língua portuguesa para a comunicação.

Através de estímulos visuais, essas manifestações vão variando de acordo com o interesse individual possibilitando sua interação com as outras culturas. Desta maneira, não apenas no universo artístico, mas também, em todas as outras esferas, o sujeito surdo busca interpretar as circunstâncias em que vive a partir de seus gestos corporais, possibilitando uma troca de experiências com outras culturas e, assim, permitindo-se moldar sua identidade. Sendo a surdez uma característica variada, suas identidades podem ser categorizadas de diversos modos ou grupos dentre os quais, encontra-se o dos negros surdos. Quanto a estes é de suma importância discutir a relação existente entre os termos diferença e identidade no que tange a estes sujeitos, como destaca Rita Furtado (2012) ao refletir com Tomaz Silva (1999):

A diferença tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa. Mas, diferença e identidade são um processo relacional. Ou seja, uma depende da outra. Assim, diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. Nessa perspectiva, uma nomeia a outra, pois o que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa (Silva, 1999 Apud Furtado, 2012, p. 4).

Em contrapartida, no contexto sociocultural contemporâneo brasileiro, diversas mudanças vêm ocorrendo de forma a gerar transformações significativas para a sociedade. Uma que podemos citar é a implementação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), através da Lei nº 10.4362, de 2005, como língua oficial dos surdos, tornando-se um dos principais métodos de inclusão social dessa comunidade.

Compreende-se que muitos obstáculos ainda são enfrentados, principalmente, na formação educacional e cultural dentro das comunidades surdas, pois através da história da educação dos surdos, é possível observar que tais sujeitos tiveram suas identidades subjugadas pelo modelo ouvintista uma vez que, durante séculos, acreditou-se que a surdez era considerada um defeito que deveria ser corrigido prejudicando suas particularidades culturais. (Cruz, 2016; Quadros, 1997).

Se por um lado ainda se está em luta pelo reconhecimento da condição e necessidades enquanto pessoas surdas, por outro, as questões referentes à identidade racial, apesar dos avanços alcançados, ainda carecem de implementação

nos espaços educacionais, culturais e sociais. Vale lembrar que, há 17 anos, a educação foi contemplada com um respaldo legal que favorece a oferta de ensino mais engajado no âmbito das diferenças ou relações raciais. A Lei nº 10.639/03³ é elaborada como uma medida de reparação a uma dívida para com os grupos que, apesar de serem considerados minorias, na verdade fazem parte de mais de 50% de toda a população brasileira⁴. Quando o sujeito possui em seu corpo as marcas da negritude, é pertinente que ele adquira saberes sobre a cultura e história africana e afro-brasileira para que possa se reconhecer dentro dela e, assim, construir uma identidade que esteja em sintonia com seu passado. Assim:

A construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão de autodefinição, ou seja, da auto identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”. (Munanga, 2019, p.13).

E para que essa autoidentificação se concretize é primordial que os debates sobre a história e a cultura negra sejam dialogados com os negros surdos. A Lei nº 10.639/03, que trata do ensino da História da África e cultura afro-brasileira, foi elaborada como uma medida de reparação a uma dívida para com os grupos que, apesar de serem considerados minorias, na verdade fazem parte de mais de 50% de toda a população brasileira⁵. Porém não basta apenas a criação de legislações para que as novas ideias sejam postas em prática. Como destaca Kabengele Munanga (2019) é inevitável que os agentes envolvidos na construção de um novo fazer estejam, de fato, comprometidos com esses saberes e construam práticas pedagógicas antirracistas que possam contribuir para a construção de uma identidade pautada nas relações étnico-raciais na comunidade negra.

A respeito disso, o artigo de Elânia Oliveira (2013) sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 na educação de surdos, nos ensina que é preciso desnaturalizar o olhar a respeito das práticas pedagógicas e buscar um certo estranhamento para o que é realizado de forma rotineira, inserindo novas práticas cotidianas numa perspectiva de combate ao racismo como está proposto no ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira e nas Diretrizes Nacionais a que estão associadas.

³ Lei que orienta o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

⁴ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acessado em fevereiro de 2024.

⁵ <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,4,-3,128&ind=4643>. Acessado em fevereiro de 2024.

Historicamente, as comunidades surdas ainda possuem dificuldades de serem inseridas na sociedade. Mesmo com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que tem em uma de suas ideias a igualdade entre as pessoas, o debate acerca da inclusão social de grupos minoritários, apesar de ter ganhado espaço continua a denunciar comportamentos excludentes e discriminatórios. Atualmente, a inclusão de surdos se dá no campo da comunicação, da inclusão tecnológica e principalmente por meio da educação que insere o surdo na sociedade, utilizando-se de diversificadas alternativas de ensino que proporcionam a interação interpessoal (Brasil, 2007). E no Brasil, essa inclusão é efetivada a partir da implementação de políticas públicas, como por exemplo a Lei nº 10.436/2005, citada anteriormente. Essas ações visam diminuir, ou na visão mais otimista, eliminar as desigualdades existentes entre os grupos sociais dominantes e os chamados grupos minoritários.

Tratar sobre a inclusão significa levar em conta os diferentes modos de vida que vão desde as condições materiais até as formas de organização presente em cada grupo. Assim, falar sobre um surdo abstrato, como se essa palavra pudesse dizer tudo desse ser humano, remete a uma hierarquização clínica, orgânica. Os surdos são pessoas que possuem diferentes formas de vida material e representam diferentes papéis sociais. Não se pode negar que, sem um aspecto imprescindível ao ser humano - a linguagem -, torna-se difícil abordar aspectos gerais e particulares das relações humanas. (Dorziat, 2004, p. 01)

Neste sentido, qualquer que seja o caminho a ser trilhado para a efetivação da inclusão das pessoas surdas na sociedade, é necessário compreender a importância que essas pessoas possuem e como o ambiente educacional favorece para a construção desta inclusão. Pois é a partir de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo que os indivíduos surdos terão a oportunidade de expressar seus saberes e, com isso, conquistar seu pleno desenvolvimento individual. (Pereira, 2020).

4 O contexto de trabalho para a comunidade surda na cidade de canavieiras a partir de uma experiência pessoal

Partindo das análises expostas nos tópicos acima, será, aqui, apresentada uma proposta pedagógica em arte-educação, a partir das práticas do bordado manual,

desenvolvida para e com a comunidade surda da Cidade de Canavieiras, no sul do estado da Bahia.

Um dos grandes desafios ainda vivenciados pelos indivíduos surdos é o ingresso no mercado de trabalho não apenas como um simples trabalhador mas, principalmente, como profissional qualificado. Fomentar a autoestima dessas pessoas, estimular a geração de renda e, principalmente, compreendê-las pelo viés da diferença e não da deficiência, é, antes de tudo, “considerá-las como sujeitos possuidores de identidade(s) e cultura próprias, caracterizadas por uma forma singular de ler o mundo e com ele interagir, na qual o sentido da visão ocupa um lugar privilegiado” (Santos, 2018). E essa dificuldade está muito presente na realidade dos surdos canavieirenses. A criação de um grupo institucionalizado chamado “Associação de Surdos de Canavieiras” (ASSUC) permite que se organizem em busca de melhores condições sociais.

Esta associação oferece, além de encontros comemorativos, curso de Libras para pessoas ouvintes e foi a partir deste curso que foi possível a oportunidade de conhecê-las enquanto sujeitos surdos que frequentam a associação e, também, entender como era a rotina destes na cidade.

Foi no ano de 2019, ao realizar um atendimento para a presidente da ASSUC, Roberta Oliveira, no Ministério Público do Estado da Bahia, na condição de servidora pública desta instituição, que me foi possível compreender a realidade dessas pessoas: falta de acessibilidade nos espaços públicos e privados, dificuldade em terem os direitos civis reconhecidos, ausência de oportunidades profissionais, ineficiência das instituições de ensino, dentre outros problemas. A partir deste contato, foi possível, em conjunto com a Promotora de Justiça Cintia Guanaes e o Promotor de Justiça Márcio Oliveira, inaugurar na cidade o projeto “Educação Inclusiva: Todas as Escolas são para Todos os Alunos”. Para a efetivação do curso, o Ministério Público do Estado da Bahia / MPBA assinou um Termo de Cooperação com a Secretaria Municipal de Educação, que viabilizou o retroprojeto, a ONG Giardino Degli Angeli, que cedeu o espaço para as aulas e com a própria ASSUC, que disponibilizou materiais para a prática do bordado (paetês, miçangas, canutilhos, tecidos, agulhas, linhas, tesouras, bastidores). Como desdobramento da inauguração elaborei o “Mãos que Falam e Bordam” iniciando o curso “Arte-educação para surdos: um diálogo sobre

a cultura afro-brasileira através do bordado” como uma ação dentro dos referidos projetos.

Foram dez encontros, durante três meses, que possibilitaram uma reflexão crítica sobre suas identidades e as questões étnico-raciais que presenciam no dia a dia. A turma foi composta por dois homens e oito mulheres com idade entre 30 e 60 anos, em sua maioria estudantes de Educação de Jovens e Adultos - EJA e apenas três deles manifestando noções de bordado. Ainda sobre o perfil, no do grupo, havia um pescador, todas as mulheres não possuíam profissão e duas delas eram mães. Dentre estas, destaca-se Jusseane, mãe de um menino ouvinte que se comunica com ela através da linguagem de sinais. A presidente da associação participou do curso junto com seu companheiro, que também é integrante da associação.

O conteúdo do curso foi criado a partir de um conto sobre a diáspora africana, chamado “Estou voltando...” do escritor Agamenon Troyan, que foi adaptado para melhor compreensão pelos surdos. O texto narra a história de uma jovem angolana, uma princesa, que é raptada em sua terra natal, como descreve a personagem, por “homens estranhos e pálidos”. Enquanto estava em uma praia, ela foi acorrentada e levada para América para ser escravizada. A jovem presencia, durante o trajeto no navio, as práticas violentas que os negros presos sofriam. Não aguentando, já em terra, decidiu fugir mas foi capturada por um capitão do mato. Os anos se passaram, mas a tão sonhada liberdade não. Revoltada e indignada com o modo que eles torturavam seu povo, fugiu novamente encontrando outros negros fugidos que mostraram um quilombo onde estava sendo mantido e protegido por escravos. “Ali ela aprendeu a manejar armas e, principalmente a ensinar às crianças o valor da cultura africana. Também foi ali que conheceu seu marido, pai de seus filhos.” As leis começaram a vigorar, embora lentamente, para o fim da escravatura. Ela viu seus netos e depois de um tempo decidiu ir ao mar, dizendo ao pais e avós: “Estou voltando...”

Este texto foi escolhido durante uma breve pesquisa na internet sobre textos que dialogam sobre a diáspora negra. A ideia era encontrar um texto pequeno que eu tivesse uma facilidade em traduzir para a Libras com informações lúdicas, porém objetivas, de como aconteceu um dos principais acontecimentos da vinda dos negros africanos para o Brasil. Na época, pensei nos contos e fui em busca disto.

Depois da primeira leitura e, considerando que a turma era composta por 10 (dez) participantes, eu dividi o texto em 10 (dez) parágrafos. A partir daí eu iniciei a construção dos planos de aulas. Cada aula se referiu a um parágrafo, pois a ideia era dialogar com eles sobre cada ponto do que o conto apresenta. Com ilustrações, imagens e vídeos o conto era retratado nas apresentações criadas para o Data-show a fim de gerar entendimento e ideias que seriam utilizadas nos momentos práticos do curso. Os principais elementos trabalhados faziam referências à culinária, à dança, aos elementos da natureza que dialogam com a religiosidade africana e à indumentária.

Porém, eu não pretendia manter um curso apenas com imagens e conversas em Libras, pois eu tinha conhecimento que todos eles haviam ingressado na EJA e estavam aprendendo a ler na Língua Portuguesa. Assim, considerei importante elaborar uma didática interdisciplinar com a leitura do texto em Português. Por outro lado, eles não dominavam a leitura do português com desenvoltura, então, eu optei por uma tradução que facilitasse a leitura deles. Sabe-se que, a partir de estudos desenvolvidos por Andrei Meire e Priscila Silva (2018), no processo inicial de aprendizado da língua portuguesa pelos estudantes surdos, eles, raramente, utilizam verbos de ligação, uso de preposições e conjunções. Deste modo, priorizei traduzir o texto para um português sem a norma culta da língua, ou seja, sem as flexões verbais e nominais além dos conectivos para facilitar a leitura dos alunos.

As trocas de aprendizagens eram constantes, eu ensinava o bordado e eles me ensinavam libras, e foi a partir desta proposta que surgiu a criação de dois sinais referentes aos materiais: miçanga e vidrilho. Isso porque quem cria sinais para as palavras são os próprios surdos. Eles primeiro absorvem o significado da palavra para, em seguida, elaborar o sinal.

Priscilla Ferreira (2018) enfatiza que as ações elaboradas a respeito da temática sobre a história e a cultura negra para a comunidade surda são de extrema urgência uma vez que não encontramos trabalhos efetivos ou, caso existam, ainda não estão sendo implementados de modo eficaz. Para além disso, Karin Strobel e Gladis Perlin (2008), pesquisadoras surdas, compreendem que o contexto educacional do aluno surdo necessita ser construído a partir da visualidade para satisfazer as demandas envolvidas em sua formação cultural. Assim, privilegiando

uma didática imagética, os participantes conheceram as diversas representações de realza africana, compreenderam como alguns alimentos foram incorporados na nossa cultura e descobriram que alguns elementos naturais existentes na cidade de Canavieiras, como o manguezal e a praia, fazem parte das religiões de matriz africana através dos orixás. Os participantes não apresentaram dificuldades durante o curso apesar de alguns deles nunca terem tido contato com ferramentas do bordado, como as agulhas.

O curso, enquanto proposta artístico-pedagógica, buscou despertar um sentimento de pertença e construção de uma autoestima sobre a identidade negra surda bem como resgatar uma atividade que, de acordo com Maisa Ferreira de Sousa (2012), durante a maior parte da história da arte-educação, foi posta como atividade de menor valor imbuída de um caráter pejorativo.

Figura 1: Bordado da Princesa Angolana.



Fonte: Acervo pessoal, aluna Kelly (2019).

Figura 2: Bordado do orixá Nanã.



Fonte: Acervo pessoal, aluna Jusseane (2019)

Ao considerar as práticas artísticas, em específico a arte do bordado como importante instrumento de inclusão, seja para compartilhamento de saberes ou para diminuição de barreiras sociais, físicas e econômicas, essa iniciativa buscou sensibilizar o público surdo para a prática do bordado não apenas como um fazer manual, mas também, como um fazer artístico profissional tornando-o um instrumento de empoderamento e contribuindo para uma maior inserção na sociedade brasileira.

Como desdobramentos dos trabalhos apresentados, combinamos de expor e comercializar seus trabalhos. A exposição seria montada no hall da Escola de Hotelaria Planet Panzini. Entretanto, essa etapa ainda não aconteceu devido à pandemia. Porém, o contato com essa comunidade surda me motivou a iniciar estudos em uma Pós-graduação lato sensu em Interpretação, Tradução e Docência em Libras e abriu a oportunidade de ministrar atividades sobre a cultura surda para os profissionais da educação da cidade que trabalham com estudantes surdos.

5 Conclusão

A intenção deste artigo foi realizar uma breve análise sobre a relação entre a educação das relações étnico raciais e da educação inclusiva para estudantes surdos a partir de atividades desenvolvidas com bordados manuais. Pretendeu-se,

neste sentido, apresentar uma proposta didática desenvolvida para uma comunidade surda localizada na cidade de Canavieiras, localizada na região sul do estado da Bahia.

Para tanto, foram pontuadas algumas referências relativas ao processo histórico do bordado manual a partir de uma perspectiva afrocentrada, tais como os bordados encontrados na Babilônia antiga, com seus trabalhos decorativos utilizando, dentre outros materiais, fios de ouro; o uso de miçangas no Egito e como estes materiais surgiram e chegaram até o Brasil e o bordado chamado Barafunda, bordado esse desenvolvido por mulheres escravizadas e que passaram a ser muito utilizados nos terreiros de candomblé.

Em seguida, foi relevante sinalizar como as pessoas surdas apresentam múltiplas identidades permitindo que, dentre tantas opções, encontremos a categoria dos negros surdos e como as práticas educativas precisam dialogar de modo efetivo para o desenvolvimento da inclusão social adequada destas pessoas.

Por fim, apresentou-se uma proposta de trabalho, no âmbito da arte educação para pessoas surdas, com a intenção de compartilhar práticas educativas que possam favorecer o pleno desenvolvimento destas pessoas tanto a nível educacional quanto social.

Esse trabalho não pretende se esgotar em uma única experiência, pois acredito que ele possa contribuir para que negros surdos de outras regiões tenham mais conhecimentos sobre suas raízes. É um projeto que visa empoderar negros e negras surdas e fazer com que eles se sintam mais fortalecidos e atuantes na sociedade.

Ao considerar as práticas artísticas, em específico a arte do bordado, como importante instrumento de inclusão, seja para compartilhamento de saberes ou para diminuição de barreiras sociais, físicas e econômicas, essa iniciativa busca sensibilizar o público surdo para a prática do bordado não apenas como um fazer manual, mas também, como um fazer artístico profissional tornando-o um instrumento de empoderamento e contribuindo para uma maior inserção na sociedade brasileira.⁶

⁶ Revisor gramatical: Janaína Nery Viana, LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7825724803208592>

Referências:

BRASIL. **Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> . Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **O Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/tradutorlibras.pdf>>. Brasília: MEC; SEESP, 2007. 2ª Ed. Acesso em: 21 fev. 2024.

LEI nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> . Acesso em: 21 fev. 2024.

CRUZ, Andreza N. R. da. **Aula de arte para-com surdos:** criando uma prática de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143081/cruz_anr_me_ia.pdf;jsessionid=3B6ADCBD6F21BF2463C4C6A826255789?sequence=3> . Acesso em: 21 fev. 2024.

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular:** inclusão ou segregação? Revista do Centro de Educação, nº 24, ANO 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4921>> . Acesso em: 21 fev. 2024.

FERREIRA, Priscilla L. A. **O ensino das relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2019/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-FINAL-PRISCILLA-LEONNOR.pdf>> . Acesso em: 21 fev. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAGROU, Els. **No caminho da miçanga:** um mundo que se faz de contas / Els Lagrou (organização) – Rio de Janeiro : Museu do Índio, 2016.

MEIRA, Andrei Porto e SILVA, Priscila Custódio de Brito. **Leitura e escrita de surdos:** dificuldades ainda enfrentadas na escolarização. Revista Educação Pública. Fundação CECIERJ. Edição V.16, Ed.1, ANO 2018. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/20/leitura-e-escrita-de-surdos-dificuldades-ainda-enfrentadas-na-escolarizao>>. Acesso em 21 fev. 2024.

MOURA, Solange Maria de Souza. **Tecendo olhares do ser negro:** a dinâmica do ensino de arte na produção de espaços de pertencimento de afrodescendentes /

Solange Maria de Souza Moura. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29820>> . Acesso em: 21 fev. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidade)

NEUMANN, Kiersten. **Gods Among Men: Fashioning the Divine Image in Assyria**. in: What Shall I Say of Clothes? Theoretical and Methodological Approaches to Dress in Antiquity, eds. M. Cifarelli e L. Gawlinksj, Selected Papers in Ancient Art and Architecture 3, 3-23 (Archaeol Instituto Ogical da América, Boston, MA, 2017). Disponível em: <https://www.academia.edu/31086089/Gods_Among_Men_Fashioning_the_Divine_Image_in_Assyria>. Acesso em: 21 fev. 2024. Tradução e adaptação: Mare Nostrum - Barbara C. L. da Silva. Disponível em: <[Deuses entre homens: moldando a imagem divina na Assíria | MARE NOSTRUM | \(omarenostrum.blogspot.com\)](https://omarenostrum.blogspot.com)> Acesso em: 21 fev. 2024.

OLIVEIRA, Elânia de. **A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 85-95, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31340/20048>> . Acesso em: 21 fev. 2024.

PEREIRA, Elaine Jansen. **Mãos que Falam e Bordam: Ensino da Cultura Afro-brasileira para Surdos através do Bordado**. 8ª Jornada de Educação e Relações Étnico-raciais do MAR, Rio de Janeiro, Brasil, 2020, p.157-164. Disponível em: <<https://museudeartedorio.org.br/wp-content/uploads/2022/11/EBOOK-VIII-JORNADA-DE-RELACOES-ETNICO-RACIAIS-MAR.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos - A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional de Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Maria Regina M. Batista. **O universo da bordadeira: estudo etnográfico do bordado em Passira**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16973/1/39S586u%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>> , Acesso em: 21 fev. 2024.

SOUSA, Maisa Ferreira de. **O bordado como linguagem na arte/educação**. 2012, Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4494/1/2012_MaisaFerreiradeSousa.pdf> Acesso em: 21 fev. 2024.

STROBEL, Karin; PERLIN, Gladis. **Apostila Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharel em Letras/ Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008. Disponível em <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf> Acesso em: 21 fev. 2024.

Data de submissão: 30/11/2023
Data de aceite: 07/03/2024
Data de publicação: 26/03/202

Decolonizando o Currículo? Transformação, Emoções e Posicionamento Docente: Urgência que Cruza Caminhos, geografias e

Decolonizing the Curriculum? Transformation, Emotion, and Positionality in Teaching: Urgency that Cross Paths, geographies and positionalities

¿Descolonizar el currículum? Transformación, emoción y posicionalidad en la docencia: urgencias que Cruzan caminos, geografías y posicionalidades

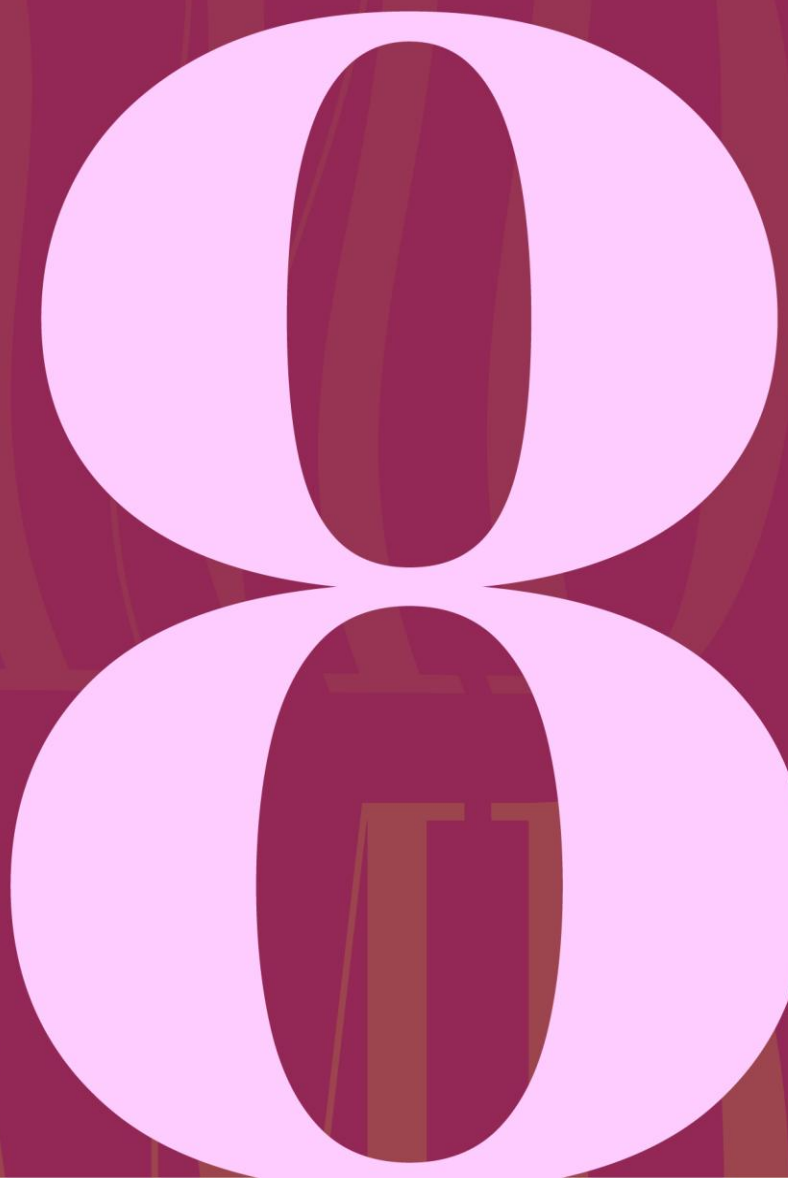
Douglas dos Santos¹

Letícia Vieira²

Mi Medrado³

Sarah Cheang⁴

Shehnaz Suterwalla⁵



Resumo

Esse artigo é a transcrição oral da mesa encerramento intitulada Decolonizando o Currículo? Transformação, Emoções e Posicionamento Docente, do 18º Colóquio de Moda, na Universidade de Fortaleza, UNIFOR, Brasil, no dia 23 de setembro, sábado, às dez da manhã. A mesa foi composta pelos designers-pesquisadores Douglas Santos e Letícia Vieira, formados pela Universidade Federal do Ceará, e Professora Sarah Cheang, que compartilhou em sua apresentação texto escrito com a Professora Shehnaz Suterwalla, do Royal College of Art, Londres, Reino Unido. A apresentação da conferência foi traduzida previamente por Mi Medrado, que também mediou a conferência.

Palavras-chave: Decolonial; Currículo; Urgência.

Abstract

The article is an oral transcription from the closing keynote panel entitled Decolonizing the Curriculum? Transformation, Emotion, and Positionality in Teaching, at the 18th Fashion International Colloquium, at the University of Fortaleza, UNIFOR, Brazil, on September 23rd, Saturday, at ten in the morning. The panel was composed of the designers-researchers Douglas Santos and Letícia Vieira, who graduated from the Federal University of Ceará (UFC), and Professor Sarah Cheang, whose presentation text was a joint work with her colleague Professor Shehnaz Suterwalla, from the Royal

¹ Designer e pesquisador do campo da Moda, Docência e Arte, graduado pela Universidade Federal do Ceará. Consultor de estilo e artista multilinguagem faz costuras entre o cotidiano brasileiro e a cultura negra diaspórica por meio de contos, figurinos e performances. Integrante do grupo de estudos e pesquisa "Colonização e Ensino do Design no Brasil" Universidade Federal do Ceará. <https://orcid.org/0009-0008-0077-2971>. E-mail: dasartistica@gmail.com.

² Designer de Moda, paulistana cis preta, graduada pela Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora e empreendedora fundou o Ateliê Letícia Vieira. Desenvolve de moldes digitais para marcas de moda e roupas sob medida. Integrante do grupo de estudos e pesquisa "Colonização e Ensino do Design no Brasil" Universidade Federal do Ceará. Orcid: 0009-0009-0247-5396. E-mail: leticia2.vieira@gmail.com

³ Antropóloga, editora e pesquisadora-ativista de moda decolonial. Doutoranda em Antropologia na Universidade Federal da Bahia, investiga estética, raça e poder entre Brasil e Angola. Pesquisadora-Fundadora do grupo de estudos Moda e Decolonialidade Encruzilhadas no Sul Global - CoMoDE. Editora-chefe e curadora no Research Collective for Decoloniality and Fashion - RCDF. Integrante do grupo de estudos e pesquisa "Colonização e Ensino do Design no Brasil" Universidade Federal do Ceará. Orcid: [https:// orcid.org/0000-0001-7897-8488](https://orcid.org/0000-0001-7897-8488); E-mail: mi@mimedrado.com.br.

⁴ Chefe do Programa de História do Design do Royal College of Art, Londres. Investigadora de moda transnacional do Leste Asiático, etnia, cultura material e o corpo do século XIX até os dias atuais. Membro-Fundadora do Research Collective for Decoloniality and Fashion - RCDF e OPEN Research. Orcid ID <https://orcid.org/0000-0001-7720-6750>. E-mail: sarah.cheang@rca.ac.uk

⁵ Escritora, crítica e curadora. Tutora Sênior (Pesquisa) no Royal College of Art, Londres, onde lidera o The Urgency of the Arts unit in the School of Arts and Humanities. Preocupa-se com a práxis decolonial e seus interesses estão relacionados a arte, a escrita literária, em particular à escrita artística a partir do conceito decolonial aestheSis. <https://orcid.org/0009-0006-5112-5446>. E-mail: shehnaz.suterwalla@rca.ac.uk

College of Art, London, United Kingdom. Mi Medrado, who mediated the panel, previously translated the conference presentation.

Keywords: *Decolonial; Curriculum; Urgency.*

Resumen

Este artículo es la transcripción oral del panel de clausura titulado ¿Descolonizar el currículo? Transformación, Emociones y Posicionamiento Docente, en el XVIII Coloquio de Moda, en la Universidad de Fortaleza, UNIFOR, Brasil, el sábado 23 de septiembre, a las diez de la mañana. El panel fue integrado por los diseñadores-investigadores Douglas Santos y Letícia Vieira, graduados de la Universidad Federal de Ceará, y la profesora Sarah Cheang, quien compartió en su presentación un texto escrito con la profesora Shehnaz Suterwalla, del Royal College of Art, Londres, Estados Unidos. Reino. La presentación del panel fue previamente traducida por Mi Medrado, quien también medió en la conferencia.

Palabras clave: *Decolonial; Currículo; Urgencia.*

1 Decolonizando o currículo? Transformação, emoções e posicionamento docente

Fala de Sarah Cheang

Muito obrigada. Sinto-me honrada por estar aqui aprendendo e compartilhando com vocês. Obrigada por me convidar para estar no território online brasileiro e por traduzir minhas palavras para o português.

No Reino Unido, no Canadá e nos Estados Unidos, os apelos para a decolonização dos currículos do ensino superior e das exposições dos museus não são novidade, mas nunca tiveram uma atenção pública tão ampla. Os museus e as universidades estão tendo que reagir - alguns melhores do que outros. Todos criaram comitês, nomearam novos funcionários para a diversidade e inclusão e criaram programas de treinamento de pessoal e grupos de leitura para demonstrar que estão tomando medidas para se tornarem instituições "antirracistas". Enfatizo que as instituições estão demonstrando que estão dando passos em direção a algo, e não a ideia de que agora são efetivamente antirracistas.

No Reino Unido, temos visto campanhas lideradas por estudantes para a remoção de estátuas que celebram histórias do colonialismo britânico. Vimos a renomeação de espaços universitários e a atualização de listas de leitura para tentar torná-las menos Eurocêntricas. Muitos acadêmicos também têm sido defensores ferrenhos e furiosos, há muito tempo, por uma agenda de ensino que faça mais do que falar da boca para fora sobre questões de pós-colonialismo, racismo institucionalizado e marginalização de perspectivas de descendentes não-europeus.

Essas são atividades emocionais, e as quais trazem emoção para a sala de aula. Os alunos e professores que se sentem ofendidos pelas histórias coloniais de opressão racista ficam furiosos e querem ver mudanças nas formas como as instituições culturais lidam com as histórias coloniais.

Os alunos e professores que são acusados de racismo também ficam furiosos e chateados, às vezes com raiva de si mesmos e às vezes com raiva dos outros, quando se sentem julgados injustamente.

Os alunos e professores que se sentem culpados por seu privilégio branco estão chateados e procuram ajuda e a garantia de que podem fazer algo que os faça a se sentir menos culpados.

E os alunos e professores que vivenciam o racismo em sua vida cotidiana, por causa de sua aparência e de sua maneira de falar, até mesmo por causa de seu nome, estão sensibilizados e sensíveis a atitudes racistas nos materiais de estudo e no comportamento de tutores e colegas.

A mesma pessoa pode fazer parte de todos os quatro grupos que menciono aqui. Eu poderia estar me sentindo enfurecida e agindo contra o racismo quando me deparo com ele, me sentindo amarga ou chateada por sofrer racismo na vida cotidiana por causa da minha herança asiática, me sentindo culpada pelas áreas de privilégio branco de que também desfruto e me sentindo irritada comigo mesma quando, por descuido, faço com que outra pessoa sofra racismo ou deixo de denunciar o racismo quando o vejo, e tudo isso poderia estar acontecendo na mesma semana ou até no mesmo dia.

Além disso, poucas pessoas querem fazer com que os outros sintam raiva ou se machuquem, e muitos de nós têm medo da raiva. Portanto, o medo é outra emoção que está presente. Medo de machucar os outros ou provocar uma resposta furiosa.

Então, tudo isso soa terrível. Onde está a alegria? Onde está o amor que temos por nosso objeto de estudo, por nossa prática e uns pelos outros? Esse é mais um efeito da colonialidade, o fato de que a decolonização pode ser incômoda e problemática, e como podemos lutar contra isso, permanecer motivados, ativos e voltar para casa à noite depois de ter tido um bom dia?

Para mim, buscar a alegria e entender a dor faz parte do que significa repensar o ensino da história da moda por linhas decoloniais. Faz parte de um ethos (qualidade inerente, hábito) que busca se envolver com a relacionalidade, o significado e as hierarquias estéticas e culturais de novas maneiras, refletindo sobre as condições da colonialidade e como ela nos faz sentir. Trata-se de um confronto mais profundo com as condições coloniais em curso, desvendando as hierarquias de conhecimento em museus, universidades e no setor da moda para entender onde elas se originaram e a quem beneficiam. E assim, buscar outra maneira de fazer as coisas.

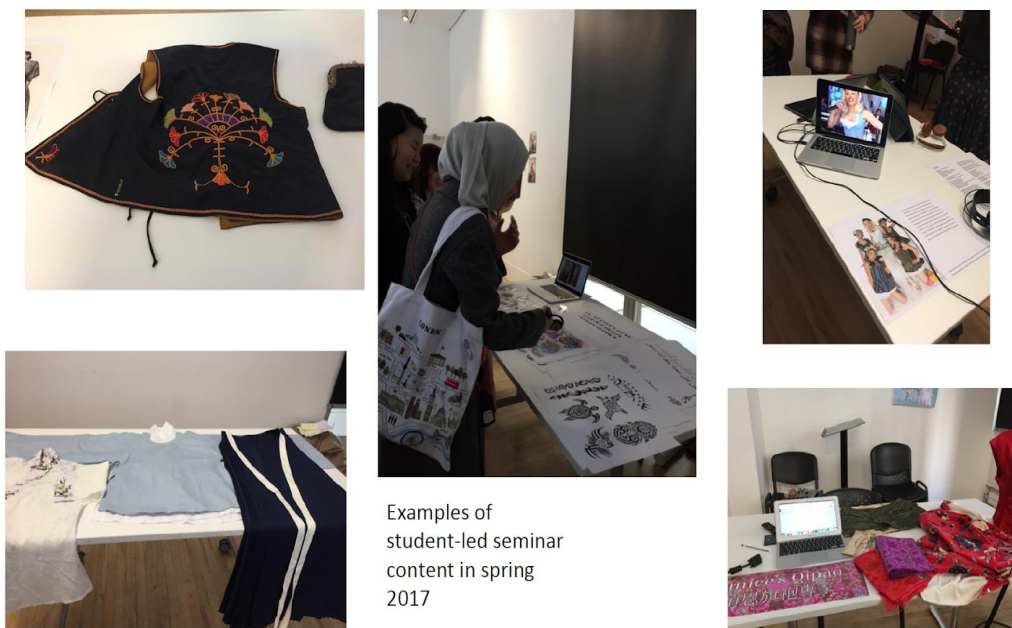
Esse ethos, para mim, ajuda a responder a perguntas sobre como se relacionar com as histórias coloniais e seus legados, quem quer que sejamos, para tentar tornar isso uma experiência mais positiva e generativa para todos na sala de aula. Como agir, como praticar, com consciência e percepção das lutas contínuas e das cargas emocionais desiguais. Para os acadêmicos, além do conteúdo de nossas listas de leitura, isso envolverá um afastamento precário de certezas e hábitos, uma recalibração das medidas de conhecimento e estética, um salto da torre de marfim para territórios emocionais.

Esse artigo é baseado na parceria com a minha colega Shehnaz Suterwalla. Juntas temos explorado novas formas de ensinar e pesquisar como práxis | prática decolonial, e isso envolveu experimentar técnicas para trabalhar com a emoção. Aqui está a nossa história.

2 SEMINÁRIOS em 2017

Em 2017, fiquei frustrada com um curso de seminário de mestrado em História do Design chamado "Global Fashion Histories", que eu havia ministrado no Royal College of Art em Londres por seis anos. Os alunos estavam aprendendo sobre uma gama diversificada de histórias, questionando como os conceitos de moda tinham sido dominados por posições Eurocêntricas brancas, reconhecendo algumas das dinâmicas de poder em jogo e produzindo narrativas alternativas e uma boa análise historiográfica crítica. Tudo parecia bem, e o curso foi muito bem recebido. Porém, senti que a conversa se limitou a assuntos acadêmicos de uma forma que, de alguma maneira, reduziu o significado do que estávamos fazendo.

Figura 1: Apresentação - Decolonizing the curriculum? Transformation, emotion and positionality/Decolonizando o currículo? Transformação, emoções e posicionamento docente.



Fonte: Cheang, Sara. Colóquio de Moda, Fortaleza, 2023

Estávamos confortáveis demais, discutindo histórias atroz de opressão colonial. Os alunos traziam exemplos de suas próprias origens culturais, por exemplo, da Índia, de Hong Kong ou da diáspora britânica do sul da Ásia, mas será que poderia haver mais acompanhamento em termos do que isso significava para eles ou para o campo de estudos de moda? Filmes, imagens, objetos, visitas, músicas e histórias de vida enchiam nossos seminários, consolidando a compreensão e ampliando o conhecimento sobre a história da moda, mas os textos estabelecidos continuavam implicitamente centrais para a ideia de aprendizado "verdadeiro".

Além disso, as atividades em sala de aula envolviam a contribuição constante dos alunos na forma de apresentações em grupo e outras atividades, mas pareciam inevitavelmente conduzidas por mim, como professora, que ficava na frente e definia a pauta do início ao fim, de acordo com as hierarquias de conhecimento habituais.

Pensei em uma maneira de fazer algumas mudanças e vislumbrei uma oportunidade (o que Mignolo e Vazquez poderiam chamar de "opção decolonial"). Entrei em contato com Shehnaz, que estava ministrando um curso paralelo sobre subculturas que incluía conteúdo de moda e que estava interessada em explorar um território semelhante.

Organizamos nossos cursos separados para a primavera de 2018 para que fossem programados no mesmo horário e as salas no mesmo corredor. Isso significava que poderíamos ir além dos limites normais das turmas, combinando os nossos dois grupos de alunos de várias maneiras. Também aproveitamos o horário do anfiteatro, que naquele momento não estava sendo usado para palestras noturnas na faculdade. Decidimos pedir aos nossos alunos que produzissem algum tipo de manifesto colaborativo para a prática decolonial como resultado de nossos dois cursos e também que organizassem algum tipo de evento público, o que então acabou se tornando a tarefa. Os resultados esperados de aprendizado permaneceram os mesmos (aprender a pensar criticamente sobre como as histórias da moda são escritas e contadas), mas nossos métodos para chegar lá é que foram alterados.

Deve-se observar que, essa não era uma direção que nossos empregadores haviam solicitado que seguissemos. Nesse estágio, não tínhamos recursos adicionais. Tínhamos 30 alunos de mestrado, duas salas, um auditório emprestado, e nós mesmos. Quando as coisas começaram a funcionar, conseguimos pedir uma taxa de palestrante visitante, que usamos da forma mais criativa possível, além de um orçamento muito pequeno para materiais e eventos. Um técnico também nos emprestou um espaço de estúdio para uma sessão, para que pudéssemos nos espalhar, e os administradores e a equipe da biblioteca foram inestimáveis em nos ajudar a encontrar outras maneiras de ir além dos limites de nossas salas de aula. Começávamos a encontrar no College trabalhadores que apoiavam os nossos objetivos - estávamos encontrando espíritos afins e fazendo conexões - e, ao trabalhar conosco, talvez eles também estivessem encontrando uma opção decolonial em suas próprias funções na instituição.

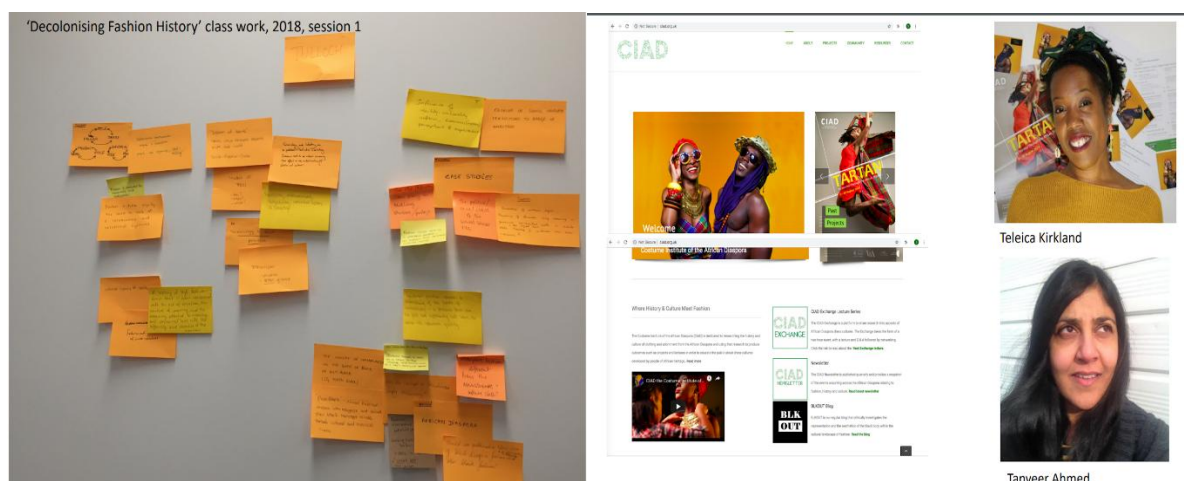
Reestruturamos nossos cursos da seguinte forma. Ensinamos nossos dois grupos de seminário separadamente durante as primeiras quatro semanas, concentrando-nos em fornecer aos nossos alunos um kit de ferramentas para fazer intervenções críticas. Chamei meu novo curso de "Decolonising Fashion History" [Decolonizando História da Moda] e minha turma estava pensando em como as histórias da moda poderiam ser escritas de forma diferente, concentrando-se na colonialidade, na modernidade e na posicionalidade, e explorando a ideia de um manifesto ativista sobre como atuar como historiador da moda. A mudança não foi

tanto em relação ao que aprendemos, mas como falamos sobre esse aprendizado como uma possível estratégia de decolonização. Compartilhar histórias pessoais, trazer objetos e assim por diante continuou a ser importante, mas foi dado mais espaço para que os alunos vissem esses aspectos em relação às tendências de universalização das epistemologias ocidentais e hierarquias estéticas, e para que relacionassem isso ao modo como gostariam de avançar como historiadores da moda.

As três sessões finais reuniram os nossos dois grupos como um todo. Os alunos trocaram abordagens críticas em um intercâmbio de habilidades. Eles ouviram e conversaram com Teleica Kirkland, diretora criativa do Costume Institute of the African Diaspora, e com a professora visitante Tanveer Ahmed, que também conduziu uma sessão sobre a decolonialidade da biblioteca e que, com Shehnaaz, estava dirigindo um grupo de leitura feminista de mulheres racializadas na faculdade. Todos também fizeram zines, sobre os quais falarei adiante.

E, por fim, os alunos planejaram, organizaram e executaram o evento noturno, durante o qual exibiram um filme produzido como resposta ao nosso manifesto. Ficamos muito satisfeitos em ver que eles também ocuparam a área próxima ao café durante a noite, convidando o público a realizar um exercício baseado em pôsteres feitos de post-its.

Figura 2: Quadro de slides com post-it de alunos e fotos de Teleica Kirkland e Tanveer Ahmed, respectivamente



Fonte: Cheang, Sara. Apresentação: Decolonizing the curriculum? Transformation, emotion and positionality/Decolonizando o currículo? Transformação, emoções e posicionamento docente. Colóquio de Moda, Fortaleza, 2023

3 Transformação, Emoções e Posicionamento Docente

3.1 PROVOCAÇÕES

Estávamos nos movendo para diferentes espaços sem esperar que nos pedissem, e nossos alunos estavam fazendo o mesmo, convidando outras pessoas a participar de nossos debates decoloniais.

O nível de ansiedade que praticamente todos sentiram em relação ao desafio de organizar um evento público e fazer um filme foi superado pela imensa sensação de contentamento durante e depois do evento, e pela ampla gama de colaborações e conexões entre a faculdade e nossa instituição parceira, o Victoria & Albert Museum. Uma comunidade com ativistas antirracistas tornou-se mais visível entre si. Consideramos todas as respostas ao evento final como críticas ao nosso ensino que nos ajudaram a refletir e a nos desenvolver, e não como críticas ao trabalho de nossos alunos.

Como resultado, ministrei meu curso de forma diferente novamente em 2019, tentando levar em conta as lições aprendidas e buscando maneiras aprimoradas de romper padrões antigos. Coloquei em primeiro plano as ideias de trabalho colaborativo com mais ênfase, tentando usar isso para criar mais consciência da posição e da hierarquia dentro do grupo de alunos. Também passei a maior parte da primeira sessão tentando avaliar as expectativas dos alunos sobre como eles deveriam aprender e comunicar o valor de reconhecer e trabalhar com sentimentos de desconforto e incerteza se o que estivéssemos fazendo se afastasse dessas expectativas.

Pedi a três alunos a cada semana que preparassem algo que eles pudessem usar para iniciar a sessão, para que no início de cada seminário, fossem os alunos, e não eu, os primeiros a falar na sala. Em vez de culminar em um evento público ao vivo, na sessão final, pedi aos alunos que criassem e publicassem podcasts ou fizessem uma edição ativista da Wikipédia, como forma de digerir o que havíamos aprendido durante o período e situá-lo no mundo, em vez de apenas no discurso acadêmico. O sucesso ou fracasso dessas atividades nunca foi um ponto de avaliação

- minha intenção era que as interações envolvidas ajudassem a informar as decisões críticas que os alunos estavam tomando em suas redações naquele período letivo.

3.2 KIMONO BASH RCA

No início de 2020, retomei a ideia de realizar um evento final como parte do meu curso. Em colaboração com um grupo de designers do Japão, organizamos uma noite pública em que qualquer pessoa poderia participar de oficinas e ouvir palestras sobre design de moda de quimono contemporâneo. Os alunos co-criaram um conjunto de diretrizes para interações de moda interculturais em relação a questões de apropriação cultural. Eles também ajudaram a projetar as atividades das oficinas e administraram o evento, desde as reservas até os photoboosts e muito mais, o que foi uma experiência prática de envolvimento sensível do público com o intercâmbio cultural e a política identitária.

3.3 Repensando a globalização e a decolonialidade na moda como processo.

Em 2021, 2022 e 2023, reformulei meu curso com o novo título de "Global Bodies: Fashion and Race" [Corpos Globais: Moda e Raça], trabalhando mais profundamente com o conceito de Decolonial Aesthesis [decolonização pelos sentidos], em resposta à experiência de dois projetos dos quais participei: O livro Rethinking Fashion Globalization e a edição especial da revista "Decolonizing as Process" [Decolonização como processo].

3.4 Erica, Lesiba, Daan, Pui Yin Wong, Ceyda Oskay

Para ministrar essas sessões de ensino, usando o Zoom, juntei-me à curadora e escritora sul-africana Erica de Greef e ao designer Lesiba Mabitsela, do Africa Fashion Research Institute, ao curador Daan van Dartel, do National Museum of World Cultures, na Holanda, à artista Ceyda Oskay, que mora na Turquia, e à tecnóloga de aprendizagem Puiyin Wong. Essas colaborações trouxeram um conjunto mais amplo de vozes e locais para tentar descentralizar tanto eu, como professora, quanto Londres, como nosso local de ensino.

Figura 3: Fotos de pesquisadores Erica, Lesiba, Daan, Pui Yin Wong, Ceyda Oskay.



Erica de Greef and Lesiba Mabitsela,
African Fashion Research Institute (South Africa)



Daan van Dartel, National Museum of World Cultures
(Netherlands)



Ceyda Oskay (Turkey)



Puiyin Wong (London)

Fonte: Cheang, Sara. Apresentação: Decolonizing the curriculum? Transformation, emotion and positionality/Decolonizando o currículo? Transformação, emoções e posicionamento docente. Colóquio de Moda, Fortaleza, 2023

Mas estou me adiantando. Fiz um breve resumo do que aconteceu e por que, e aonde isso me levou. Agora, vou me basear nas reflexões de Shehnaz para contar a ela parte da história do que fizemos juntas em 2018 e preencher mais alguns detalhes sobre nossa lógica intelectual conjunta para isso, que foi muito influenciada por pensadores do Sul Global enquanto trabalhávamos em um contexto do Norte Global e dependíamos de textos em inglês.

3.5 Fala de Shehnaz Surtewalla

Esta é a história de Shehnaz. Ela escreve:

Há alguns anos, eu vinha ministrando um curso especializado intitulado Subcultures and Beyond (Subculturas e Além). O estudo das subculturas tem uma história rica que cresceu a partir de suas raízes nas ciências sociais e nos estudos culturais desde a década de 1970 para abranger uma série de teorias e métodos. O foco dessas teorias está em como os grupos manipulam, se apropriam e subvertem a cultura dominante - especialmente a cultura material e visual - para expressar políticas alternativas, dinâmicas de poder e identidades.

Nos cursos que Sarah e eu ministramos em 2018, ambos estávamos interessados em revisar nossos currículos para desafiar a nós mesmos e nossos alunos acerca da finalidade cognitiva e social de nosso trabalho.

Por esse motivo, fiquei particularmente interessada em explorar como as teorias e os métodos subculturais poderiam ser usados para interromper as epistemologias e o pensamento ocidental/modernidade/colonial. Em um nível prático, eu me perguntava como o DIY—"do it yourself" (faça você mesma(o)), a pedra angular das técnicas e estratégias subculturais— poderia possibilitar ou cultivar a decolonialidade. Eu queria que meus alunos se engajassem em estudos de caso que explorassem ideias-chave de "rebeldia", "resistência", "identidade", "subjetividade" e "incorporação" como uma forma de criar fios de conexão com concepções decoloniais sobre normatividade e poder.

Há muito trabalho sendo feito sobre as estruturas conceituais da decolonialidade, mas é a ideia de prática, em termos de criar novos conhecimentos por meio de nossas experiências vividas, por meio de nossas histórias indígenas, histórias pessoais e narrativa de histórias, por meio da conexão com a memória, que me interessa. Pois concordo com as reflexões de Enrique Dussel sobre a práxis decolonial quando ele diz que, "sem práxis, nenhum caminho é aberto".

Os métodos e teorias desconstrutivistas que formam as raízes dos estudos subculturais se encaixam muito naturalmente com os métodos e teorias desconstrutivistas dos estudos decoloniais, privilegiando a ideia de subjetividade por meio da priorização de interpretações críticas da experiência e da reminiscência. Como a análise subcultural tem como objetivo desafiar a corrente principal, os valores normativos, as universalidades ou as grandes narrativas da modernidade, trabalhar nesse campo de estudos para criar novos caminhos decoloniais de conhecimento pareceu intuitivo e, às vezes, perfeitamente integrado.

Depois de quatro sessões de seminário, organizamos uma sessão de criação de zine, dando a cada aluno um kit de bricolagem: jornais, revistas, tesouras, cola e muitas canetas. Pedimos aos alunos que criassem uma resposta crítica usando o DIY para desafiar as grandes narrativas. Como resultado, eles apresentaram uma abordagem interessante sobre como as principais revistas de moda lidam com ideias de representação, ideais corporais e identidade como construídas culturalmente, e

onde/como localizamos o poder nelas. Os alunos apresentaram seus zines, alguns dos quais desafiaram até mesmo as formas convencionais de publicação (nesse caso, criando algo bastante escultural), discutindo o conteúdo com ênfase especial no método.

Pensar em posicionamentos emocionais ao interagir com zines foi proveitoso em muitos níveis, pois nos ajudou a refletir sobre como nossas ações, processos e respostas baseadas na prática podem ser transformadoras.

Estávamos interessados em explorar a ideia de relacionalidade. Como nossas próprias histórias e concepções e práticas incorporadas, como nossas respostas, criam conversas e constroem novos entendimentos que podem contestar suposições, estereótipos, conhecimento incorporado - para desafiar pontos cegos e generalizações ocidentais. (o que é referido pelos escritores decoloniais como "as reivindicações totalizantes e a violência epistêmica política da modernidade" (Mignolo e Walsh, p. 1))

Em todas as nossas aulas, a narrativa de histórias havia se tornado uma forma central de transmissão e compartilhamento de informações. Os alunos contavam sobre suas próprias experiências e também sobre o passado de suas famílias, como uma forma de explicar diferentes histórias e ordens mundiais. Muitas vezes, essas histórias eram conduzidas por reflexões emocionais provenientes de diferentes subjetividades translocais - subjetividades que são híbridas em diferentes lugares e pontos de vista e que extraem da experiência vivida histórias de diferença e diversidade.

O objetivo dessa pedagogia era cultivar conversas como uma forma de dar prioridade às posições emocionais e à narração de histórias pessoais como essenciais para o aprendizado coletivo (conforme Lorgia Garcia Peña) e para que essa fosse nossa tentativa de práxis decolonial - seja ela grande ou pequena.

Figura 4: Fotos do desenvolvimento das zines e evento realizados pelos alunos.



Fonte: Apresentação - Decolonizing the curriculum? Transformation, emotion and positionality/Decolonizando o currículo? Transformação, emoções e posicionamento docente. Colóquio de Moda, Fortaleza, 2023

Embora tenhamos nos proposto a explorar formas novas e mais eficazes de práxis de ensino decolonial, as duas coisas mais importantes que resultaram de nossa experiência foram a importância renovada da posição, da emoção e da conexão. Isso pode ativar todo um conjunto de ideias sobre como compreendemos a cultura, a subjetividade, a identidade e a individualidade, e como nos envolvemos com impulsos subconscientes a fim de trazer a pessoa como um todo para as abordagens críticas. Posição, emoção e conexão também têm peso na vida cotidiana, lembrando-nos do que está em jogo para nós mesmos e para nossos alunos, nosso bem-estar de longo prazo na sociedade e no mundo, bem como o avanço intelectual e na carreira.

Ainda estamos descobrindo quais são as melhores técnicas para esse tipo de trabalho e vendo quais podem ser as consequências. Como reconhecer e conciliar estudantes e instituições expectativas maneiras que realmente crie maior inclusão e desafie os legados coloniais? Como reavaliar os métodos e os resultados do aprendizado e, ao mesmo tempo, encontrar os níveis certos de apoio emocional em toda a instituição, tanto para a equipe quanto para os alunos? Não sabemos se temos as respostas, mas acreditamos que essas são as perguntas certas nas quais podemos basear nossa prática de ensino.

4 Urgência que Cruza Caminhos, geografias e posicionalidades

4.1 Fala de Letícia Vieira

Bom dia. Meu nome é Letícia Vieira e trabalho no mercado de moda criando moldes para marcas de moda. Também já atuei como pesquisadora sobre subjetividade e identidade negra na moda e participei do grupo "Colonização e Ensino de Design no Brasil", na UFC. Gostaria de expressar minha gratidão pelo convite para o colóquio e minha satisfação em poder participar de reflexões sobre moda em um evento tão importante como este. Fiquei emocionada ao ler o relato de ensino das professoras Sarah e Shehnaz e gostaria de parabenizá-las pelo excelente trabalho. Achei excepcional a oportunidade e o convite a revisar, questionar e compreender como o ensino da moda é estabelecido.

Durante a leitura fui lembrando da minha experiência na graduação em moda, onde embora haja encorajamento ao debate científico, ainda não conseguimos abranger estudos além da esfera eurocêntrica e norte-americana. Ainda praticamos uma metodologia binária e excludente. Era e ainda é comum ver trabalhos de conclusão de curso que se concentram em mulheres brancas de classes A e B como público-alvo, com peças sendo produzidas especificamente para essas clientes. Além disso, as apresentações sobre o que é moda conceitual costumam ter nomes em sua maioria de estilistas brancos europeus, limitando a história ao surgimento da moda à burguesia do século XIV. Embora tenhamos amplo conhecimento das imagens das décadas de 70, 80 e 90 e saibamos de cor as tendências que vêm e vão, não conseguimos compreender as diferentes relações com as roupas.

Apesar de reconhecermos os nomes dos estilistas renomados, não conhecemos designers como Goya Lopes, Isa Silva e David Lee. Aprendemos muito sobre os hábitos e costumes das cortes francesas, mas pouco ou nada sabemos sobre as diferentes formas de amarração de turbantes, as joias usadas por mulheres negras e as roupas das baianas. Durante minha experiência acadêmica, sempre questioneei, mas não foi fácil estar nessa posição de aluna, especialmente em um contexto onde existe uma hierarquia de poder estabelecida no ensino e onde me encontro como uma mulher negra. É importante mencionar que professores universitários de moda ainda

possuem atitudes racistas e nem sempre ouviram ou validaram minhas reflexões. Tinha e ainda tenho receio das consequências que minhas palavras e propostas de reflexão podem gerar. Tenho medo de sofrer represálias dentro do círculo da moda, onde todos se conhecem. Minhas questões em relação à moda surgiram da mesma forma que nas alunas da pós-graduação de Sarah e Shehnaz. Meu letramento racial começou um pouco antes de entrar na universidade, aos 18, 19 anos. Tive contato com textos antirracistas e, assim que ingressei na universidade, me juntei a grupos que discutiam o assunto. Era estranho então chegar às aulas e só ver uma única visão. Fui orientada a escrever sobre o que não encontrava, as lacunas, ser a inovação que a moda precisa. Desafiador, não? Me aprofundi então na pesquisa e vi que não estava sozinha. Heloísa Helena Oliveira dos Santos, Maria do Carmo Paulino dos Santos, Carol Barreto e muitas outras vozes falavam sobre o que eu queria. Mas por que tão poucas pessoas falavam sobre elas?

Mas nem tudo foi um filme de terror estilo Corra. Embora não sejam chamadas explicitamente de práticas decoloniais, vivenciei algumas ações de docentes tentando romper com a normalidade. Lembro-me das aulas de Moda, Comportamento e Cultura, nas quais a docente trazia pessoas que fugiam dos padrões da moda para compartilhar suas perspectivas sobre o assunto. Eu adorava as aulas de Moda e Cultura no Brasil e Corpo e Moda, que eram outros exemplos de como a docente trazia textos sobre problemas da moda, como gordofobia, racismo e homofobia. Fica aqui a sugestão, assim como Sarah e Shehnaz propuseram, de repensarmos o que estamos ensinando e estudando dentro da moda no contexto brasileiro.

Em conclusão, a decolonização do currículo de moda não é apenas uma necessidade, mas uma imperativa demanda do nosso tempo. Precisamos quebrar os paradigmas eurocêntricos e norte-americanos que têm dominado o ensino da moda e dar espaço às vozes e perspectivas subalternas que há tanto tempo foram negligenciadas. É hora de reconhecer e celebrar a diversidade de culturas e identidades que enriquecem o mundo da moda. Ao fazê-lo, não apenas enriqueceremos nossa compreensão da moda, mas também abriremos as portas para uma indústria mais inclusiva, justa e representativa. Agradeço novamente pela oportunidade de participar desta conferência e espero que nossas discussões hoje

sejam o ponto de partida para uma transformação profunda e necessária no ensino da moda.

4.2 Fala de Douglas dos Santos

Saudações. Foi um prazer ser convidado para estar com todos vocês nesta manhã. Eu sou o Douglas dos Santos, trabalho como Consultor de Estilo. Sou graduado em Design-Moda. Mas a minha trajetória com a educação começou em 2015 em São Paulo, durante as ocupações secundaristas contra a Reorganização Escolar, projeto do atual vice-Presidente Geraldo Alckmin que iria fechar 94 escolas e encerrar turnos em tantas outras, realocando contra a vontade mais de 30 mil alunos fora professores e outros trabalhadores da educação. 254 escolas ocupadas depois, e uma geração de ativistas ingressou nas universidades tendo como bagagem vivências muito parecidas com as propostas por nossa colega Sarah, troca de histórias, produção de materiais em formatos diversos, mas principalmente a resolução coletiva dos problemas e a horizontalização das decisões por meio de perspectivas plurais. Gente pobre, que viu como as estruturas estão prontas para nos reprimir, passou a habitar as salas de aula do ensino superior, e se desapontou com o ensino ofertado.

Para fazer o ponto de conexão com essa mesa hoje, digo que foi muito intenso ler o artigo de Sarah e Shehnaz, a minha trajetória pessoal e de muitos que passaram por mim se conectam com as violências e lacunas relatadas. Passei junto com as minhas colegas desta mesa o processo de se debruçar sobre o ensino, debater de forma interseccional gênero, raça e classe buscando a compreensão das estratégias de dominação que formam esse engenho colonial. Pudemos analisar a ementa do curso de Moda da Universidade Federal do Ceará, mas compreendo que os problemas encontrados não se resumiam ao nosso recorte. Por isso é importantíssimo que utilizemos esse espaço para desenvolver uma prática auto-reflexiva. Quem sou eu no meio de toda essa estrutura? Quais os meus acessos? Quem eu atinjo com meu discurso?

No que tange a relação aluno – professor, o que me empolgou com essa leitura que aborda um problema grave e urgente, foi ver a iniciativa de professores em trabalhar para desenvolver estratégias contra o modo colonial de ensinar e perpetuar

desigualdades. Eu ouvi durante a minha graduação que quem tinha que mudar o mundo éramos nós, os jovens, que o tempo deles já tinha passado. Por acaso vocês já se aposentaram? Vocês pararam de impactar a vida de dezenas de alunos semanalmente? Você professor é peça fundamental para perpetuação do sistema colonial. E nós, jovens, pobres, pessoas de cor, marginalizados vamos continuar sim fazendo o possível para mudar, porque se não fizermos, morremos.

Compromisso com a transformação dos espaços é a forma como eu quero contribuir hoje é lembrar a todos os presentes: Vocês tem que se comprometer com a transformação dos espaços de ensino. É um problema estrutural, mas a estrutura é formada pela repetição de cada indivíduo. Se não começar na sua sala de aula vai começar onde? Vocês já estão com vantagem, estão diante de pessoas que já caminharam por essa via antes. Aproveitem, façam perguntas. Meus ancestrais ensinam que a gente abre caminho para que venha depois vá mais longe.

Renova meu espírito ver que uma parte dos questionamentos levantados sobre as ementas resultaram em algumas ações. Revisão de bibliografias, a criação de disciplinas para dedicar atenção à temática. Todos nós somos fundamentais, multiplicadores dessa iniciativa. Decolonialidade não deve ser apenas a diversidade sem complexidade, que nossas críticas e ações tenham como farol a justiça social.²

² REVISÃO GRAMATICAL por Mi Medrado, UFBA e Letícia Vieira, UFC.

Referências:

- CHEANG, S. RABINE, L. SANDHU, A. International Journal of Fashion Studies, Volume 9, **Issue Decolonizing Fashion as Process**, Oct 2022, p. 247 - 255
- CHEANG, S., DE GREEF, E. and TAKAGI, Y. **Rethinking Fashion Globalization**, London: Bloomsbury, 2021
- DUSSEL, E., COOPER, Thia. **Politics of Liberation: A Critical World History**. London: SMC Press. 2016
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla.
- LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.
- MIGNOLO, WALTER; WALSH, CATHERINE. **On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018
- MIGNOLO, W. VAZQUEZ, R. **Decolonial AestheSis: Colonial Wounds/Decolonial Healings**. Social Text Online. 2013. Fevereiro, 4. 2024 https://socialtextjournal.org/periscope_article/decolonial-aesthetics-colonial-woundsdecolonial-healings/
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.
- SANTOS, HELOISA HELENA DE OLIVEIRA. Uma análise teórico-política decolonial sobre o conceito de moda e seus usos. **Modapalavra e-periódico**, v. 13, n. 28, p. 164-190, 2020.
- PRECIOSA, Rosane. **Produção estética: notas sobre roupas, sujeitos e modos**. Editora Anhembi Morumbi, 2005.

Data de submissão: 19/01/2024

Data de aceite: 08/03/2024

Data de publicação: 12/03/2024

Uma perspectiva materialista para o ensino de arte: questões de pesquisa

A materialist perspective for art teaching: research issues

Una perspectiva materialista para la enseñanza del Arte: temas de Investigación

Rosana Soares¹

Janedalva Pontes Gondim²

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva³

Resumo

O artigo destaca os princípios epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico-dialético (MARX, 2010) e sua aproximação com o ensino de Artes Visuais a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012; 2020). Para isso, primeiramente discutiremos a questão do método marxista e sua interpretação na pesquisa em arte (LUKÁCS, 2018; VÁZQUEZ, 1978). Em seguida, abordaremos o ensino de Arte na escola capitalista considerando a necessidade de uma educação que se contraponha à alienação e cumpra a função de transmitir o saber sistematizado às novas gerações. Neste aspecto, a Pedagogia Histórico-Crítica, se apresenta como uma perspectiva pedagógica revolucionária ao reafirmar a importância da educação escolar para a formação da consciência de classe e condição para a emancipação humana. Por fim, concluímos que estabelecer um diálogo do aporte teórico do marxismo com o ensino de Artes Visuais implica em assumir uma postura política e pedagógica comprometida com o desenvolvimento da humanidade nas suas mais ricas possibilidades formativas.

Palavras-chave: Método marxista; Pesquisa em Arte; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino de Arte.

Abstract

The article highlights the epistemological and methodological principles of historical-dialectical materialism (MARX, 2010) and its approach to the teaching of Visual Arts based on the contributions of Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 2012; 2020). To this end, we will first discuss the issue of the Marxist method and its interpretation in art research (LUKÁCS, 2018; VÁZQUEZ, 1978). Next, we will approach the teaching of Art in the capitalist school considering the need for an education that counteracts

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UDESC. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Participa do OBSERVATÓRIO: Formação de professores de artes na América Latina. email: rosana_artes09@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0481219764999760>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2684-7587>

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professora Adjunta nos cursos de Artes Visuais e Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional-ProfSocio da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Integra o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG). - email: p.gondim14@gmail.com. Lattes <http://lattes.cnpq.br/1067089791136596>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8363-1670>

³ Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora titular do Ceart-Udesc, nos cursos de Mestrado e doutorado em Artes Visuais (PPGAV), mestrado e doutorado em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). Coordena o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG) e o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores - LIFE-CEART-UDESC. email: cristinaudesc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5794119392714925>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9176>

alienation and fulfills the function of transmitting systematized knowledge to new generations. In this aspect, Historical-Critical Pedagogy presents itself as a revolutionary pedagogical perspective by reaffirming the importance of school education for the formation of class consciousness and a condition for human emancipation. In this aspect, Historical-Critical Pedagogy presents itself as a revolutionary pedagogical perspective by reaffirming the importance of school education for the formation of class consciousness and a condition for human emancipation. Finally, we conclude that establishing a dialogue between the theoretical contribution of Marxism and the teaching of Visual Arts implies assuming a political and pedagogical posture committed to the development of humanity in its richest formative possibilities.

Keywords: Marxist method; Research in Art; Historical-Critical Pedagogy; Art Teaching.

Resumen

El artículo destaca los principios epistemológicos y metodológicos del materialismo histórico-dialéctico (MARX, 2010) y su aproximación a la enseñanza de las Artes Visuales a partir de los aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012; 2020). Para ello, primero discutiremos la cuestión del método marxista y su interpretación en la investigación artística (LUKÁCS, 2018; VÁZQUEZ, 1978). Después, abordaremos la enseñanza del Arte en la escuela capitalista considerando la necesidad de una educación contraria a la alienación y que cumpla la función de transmitir conocimientos sistematizados a las nuevas generaciones. En este aspecto, la Pedagogía Histórico-Crítica se presenta como una perspectiva pedagógica revolucionaria al reafirmar la importancia de la educación escolar para la formación de la conciencia de clase y condición para la emancipación humana. Finalmente, se concluye que establecer un diálogo entre el aporte teórico del marxismo y la enseñanza de las Artes Visuales implica asumir una postura política y pedagógica comprometida con el desarrollo de la humanidad en sus más ricas posibilidades formativas.

Palabras clave: Método marxista; Investigación en Arte; Pedagogía Historico-Crítica; Enseñanza del Arte.

1 Introdução

Pesquisar sob o aporte teórico do marxismo exige do/a pesquisador/a conhecer a teoria marxista. Ainda que tal afirmação pareça óbvia não é o que acontece no cenário acadêmico e as razões são muitas: a. os currículos de formação em artes, seja bacharelado ou licenciatura trazem de forma insuficiente estudos da obra de Karl Marx e Friedrich Engels; b. a obra de arte sob os fundamentos marxianos são pouco estudados, além do curto tempo de estudo da filosofia e da sociologia nesse mesmo currículo. Tudo isso fragmenta o estudo do marxismo nos cursos de graduação e na pós-graduação, o cenário se repete. Para o enfrentamento destas questões temos acompanhado o esforço do “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino das Artes”²/UDESC que na busca de suprir essa lacuna e mudar a realidade da formação em artes vem promovendo cursos e debates sobre inúmeras temáticas e entre elas o referencial marxista para o ensino da arte.

Quando nos referimos a pesquisar a partir do referencial marxista não nos referimos a um passo a passo de pesquisa, mas a aquisição da compreensão do materialismo histórico dialético e a partir dele abordar o objeto de pesquisa. Tal movimento foi realizado por Marx e Engels na obra *O Capital*, que na análise da sociedade burguesa investigou a produção, a distribuição e a circulação da mercadoria em sua complexidade. A análise da sociedade burguesa despendeu de Marx e Engels esforços na compreensão dos problemas em torno desta sociedade em constante transformação. Essa transformação tem o tempo como marca e por isso a história e seus desdobramentos são tão importantes na teoria marxista; mas não é uma história, mas sim múltiplas faces – as camufladas principalmente - que mais exigiram dos autores investigação e análise crítica. Nesse sentido, ir além da aparência do objeto passa a ser um desafio para os pesquisadores; exige para isso amplo conhecimento existente em torno do objeto para poder assim avançar na produção do conhecimento; só possível, quando a pesquisa alcança a “essência” - corpo dinâmico do objeto pesquisado.

² Para mais informações consultar o site <https://observatorioformacaoarte.org/>

Em relação ao ensino de Artes Visuais na perspectiva marxista, abordaremos mais adiante, que se faz mister, realizar uma análise da sociedade capitalista e seus efeitos no processo de humanização. O estudo da Pedagogia Histórico-Crítica nos ajuda a pensar as finalidades da educação e o papel da escola no desenvolvimento dos níveis mais elevados do gênero humano, requerendo para o cumprimento deste objetivo, uma formação docente em Arte com postura crítica que tenha a clareza do seu trabalho pedagógico.

2 A pesquisa em arte sob o aporte marxiano

A monografia intitulada “expressando tendências: estudo preliminar das produções em arte-educação de programas de pós-graduação em educação” Soares (2006) realizou um mapeamento das produções de teses e dissertações em dois Programas de Pós-Graduação em Educação que versam sobre o tema Arte-Educação. No recorte utilizou as pesquisas defendidas entre 1999 e 2005 em três programas de pós-graduação da Universidade Regional de Blumenau (FURB); na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); totalizando 22 pesquisas. Tal mapeamento trouxe o seguinte resultado: (a) Autores citados relacionados à metodologia de pesquisa: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli com 27,27%; seguido por ZAMBONI, Silvio com 18,1%; (b) Autores da área de arte: FISCHER, Ernst 27,27% seguido de FOUCAULT, M. com 22,72%. De um modo geral foi possível identificar que no referencial de pesquisa o marxismo não estava presente e entre os autores da arte a presença solitária de Ernst Fischer. Passados um pouco mais de 15 anos este cenário embora apresente alguma mudança ainda é insuficiente.

São inúmeras as abordagens de pesquisa acadêmica, entre elas o materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels; que se apresenta como uma postura investigativa rígida de compreensão, análise e descrição do objeto de pesquisa. Entre múltiplas abordagens de pesquisa, na tarefa de investigar e analisar os diferentes objetos de pesquisa podemos dizer que o materialismo histórico dialético é o menos utilizado e as razões giram em torno da compreensão da teoria marxista. Existem dois caminhos para o estudo e compreensão dos escritos de Marx e Engels: ler os autores – a chamada leitura na fonte direta -; e a leitura de autores

que estudaram e foram influenciados pelo marxismo. Mas entende-se que a leitura de autores influenciados por Marx e Engels exige também um rigor na seleção destes textos, onde o critério deveria ser o da fidelidade à fonte primária. No Brasil temos pesquisadores sérios e comprometidos com a mediação destes escritos, começando pela tradução dos textos originais. É um cuidado necessário.

Nesse sentido, um pesquisador iniciante no referencial marxista deveria ser conduzido pedagogicamente à fonte primária dos textos de Marx. Mas temos observado que esse movimento nem sempre acontece e muitas vezes os pesquisadores iniciantes se deparam com livros de metodologia de pesquisa onde a teoria marxista aparece reduzida, fato que não gera nenhuma condição de apropriação pelo leitor e com isso inviabiliza ou limita a utilização do materialismo histórico dialético nas investigações dos objetos das artes visuais e seu ensino.

Na complexidade da pesquisa, a partir do método de Marx, entende-se como necessário um aporte teórico mínimo – começando pela compreensão da obra de arte na perspectiva materialista. Porque começar pela obra de arte? Porque os objetos pesquisados em artes visuais pertencem a esse universo: arte e suas conexões: criação; trabalho humano; educação (no qual a Pedagogia Histórico Crítica se encarrega de discutir e que será também referenciado no decorrer deste artigo para tratar do ensino de arte).

São inúmeros os escritos de Marx sobre a arte, principalmente a literária. Sendo a arte fruto do trabalho do ser social, tal produção não passou despercebida a Marx. Começando por Marx podemos chegar a Georg Lukács – a estética marxista – e assim compreender a arte como produção material historicamente desenvolvida e permeada pelo social no qual foi construída. Sendo a obra de arte ou os fenômenos que a rodeiam objeto de pesquisa, cabe ao investigador formular perguntas para a solução de problemas existentes.

Nos escritos dos textos “Cultura, arte e literatura”, Marx e Engels defendem que:

(...) só a música desperta no homem o sentido musical, a mais bela música não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, não é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a afirmação de uma das minhas forças essenciais e só pode ser tal enquanto a minha força essencial está presente para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido (tem sentido apenas

para o sentido correspondente a este objeto) – por esta razão, os sentidos do homem social são outros sentidos que não os do homem não social. (2010, p. 135)

Parece explícito nessa escrita dos autores que o aprendizado em arte é condição fundamental para a sua existência. A obra de arte, seja ela em qual forma se materializa, é fruto do desenvolvimento do ser social; e por isso possível a todos! No entanto, a sociedade em sua organização capitalista insiste em tornar a arte função elitizada. Sobre essa organização nos diz Marx e Engels: “A concentração exclusiva do talento artístico em indivíduos únicos – e a consequente asfixia de tais dotes na grande massa – deriva da divisão do trabalho” (2010, p. 168). A divisão do trabalho tornou a arte elemento de exclusão social, recriando hierarquias na divisão das classes. Como propriedade privada, a arte tornou-se um elemento de disputa. Na educação pública principalmente o esvaziamento da arte em práticas artísticas em si mesma, seja numa abordagem técnica ou de expressão, perpetua um ensino de arte sem força emancipatória. Sobre a arte e a divisão do trabalho, os autores pontuam:

A Sancho afigura-se que Rafael executou as suas pinturas independentemente da divisão do trabalho, que existia em Roma, na sua época. Se comparar Rafael a Leonardo de Vinci e Ticiano, verá a que ponto as obras de arte do primeiro condicionadas pela expansão de Roma, da, na altura, à influência florentina, a que ponto as de Leonardo o foram pelo estado social de Florença e, mais tarde, as de Ticiano pelo completamente diferente desenvolvimento de Veneza. Rafael, como qualquer outro artista, foi condicionado pelos progressos técnicos da arte, obtidos antes dele, pela organização da sociedade e pela divisão do trabalho no seu país e, finalmente, pela divisão de trabalho em todos os países que tinham relações com o seu. O facto de um indivíduo como Rafael poder desenvolver o seu talento depende inteiramente da procura que, por sua vez, depende da divisão do trabalho e das condições de educação dos homens, que daí derivam (Ibidem).

Sob a condição social imposta, os homens se desenvolvem a partir dos conhecimentos historicamente desenvolvidos e acessados, não exclusivamente, mas também na escola. Georg Lukács (2018, p.177) no livro “Introdução a uma estética Marxista” determina a arte e o seu aprendizado sob o aporte do marxismo:

A técnica artística, contudo, é apenas um instrumento para expressar com a máxima perfeição possível a reprodução criadora da realidade que resumimos no princípio da forma como forma de um conteúdo determinado, na função organizadora de um nível específico de particularidade por cada

obra de arte. Vimos que este meio organizador é diverso de acordo com o período, com o gênero, com o estilo, com a personalidade, etc. Portanto, uma técnica só é fecunda e progressista, em sentido artístico, quando favorece o florescimento próprio desta particularidade. Suas outras qualidades devem estar incondicionalmente subordinadas a esta finalidade: se elas a contradizem, qualquer técnica – sem prejuízo de suas outras qualidades positivas – é um obstáculo à arte. Mas não se trata apenas de um caso de conflito artístico individual ou histórico, mas também de questões muito mais gerais. Os problemas da evolução da técnica artística são determinados pelo desenvolvimento social. Mas os princípios e as tendências que surgem socialmente não são favoráveis incondicionalmente e em todas as circunstâncias à arte: podem também obstaculizar e confundir o fato estético, podem inclusive ser hostis à arte (Lukács, 2018, p.177).

Sendo a arte possuidora do caráter revolucionário não poderia ela encontrar na sociedade capitalista um campo fértil. O que encontramos na contemporaneidade são armadilhas para os artistas; falácias ideológicas da sociedade vigente; sendo o idealismo e o misticismo elementos cada vez mais presentes. A arte sob o aporte marxista vai na contramão do que o capitalismo aponta. Neste sentido, Vygotsky no livro “Psicologia da Arte” defende:

Dentre as tendências sociológicas da teoria da arte, a que mais avança e apresenta maior coerência é a teoria do materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. Desse ponto de vista, costuma-se enfatizar a arte como uma das formas de ideologia, forma essa que, à semelhança de todas as outras, surge como superestrutura na base das relações econômicas e de produção”. (Vigotski, 1999, p. 09)

Considera-se essencial que a pesquisa sob o enfoque marxista considere seu objeto, em nosso caso a arte, com o mesmo aporte teórico. A compreensão da arte como trabalho humano do ser social existente na realidade materialista, histórica e dialética é inegociável pois implica pressupostos axiológicos de análise na exposição do objeto pesquisado. Nesse sentido, a formação na graduação ao invisibilizar o estudo da teoria marxista nos currículos omite do pesquisador/a o acesso a amplitude de uma pesquisa.

Ao assumir o método marxista na sua investigação, com a compreensão da arte como trabalho humano do ser social, o primeiro passo é a construção do projeto de pesquisa. Um projeto de pesquisa tem início com uma curiosidade ou incômodo do pesquisador/a. Ao se questionar acerca dos problemas da arte – e do universo da arte – tem-se como primeiro movimento investigativo o levantamento da

produção de conhecimento já existente sobre o possível objeto de pesquisa – o chamado estado da arte. É a partir dele que começamos a aprofundar o conhecimento identificando as pesquisas existentes sobre o assunto; surge assim o projeto de pesquisa. Silvio Sánchez Gamboa (2013 p. 08) sobre a construção do projeto para a pesquisa declara:

Os projetos de pesquisa se caracterizam por organizarem os procedimentos para conseguir a elaboração do diagnóstico exaustivo sobre um problema concreto, localizado no mundo da necessidade humana. O mundo da necessidade por ser complexo, aberto e desafiante, exige procedimentos que exigem um rigor lógico. Esse rigor deve acompanhar os diversos passos que vão desde a localização do problema, sua transformação em questões e perguntas à elaboração das respostas para esses problemas (Gamboa, 2013 p. 08).

A construção dos projetos de pesquisa de alguma maneira já anuncia o método de pesquisa, pois nas perguntas anunciadas nos projetos a investigação já se delinea. Como pontua o autor, é na organização do projeto que o pesquisador revela sua visão de mundo. Pois bem, a pergunta que surge é como estudantes da pós-graduação sem a leitura necessária da teoria marxista podem construir um projeto para que o materialismo dialético seja o método utilizado? Quero com essa indagação alertar para a necessidade de ampliar a leitura dos escritos de Marx nos currículos dos cursos de artes; pois a escrita do projeto de pesquisa surge dos conhecimentos adquiridos também na graduação, na escrita do trabalho de conclusão do curso; sendo essa a primeira experiência da pesquisa acadêmica.

Mas, os métodos dependem de como o sujeito aborda o objeto. Entendendo o conhecimento como resultante da relação de um sujeito que quer conhecer e um objeto a ser conhecido; a maneira como este sujeito aproxima-se do objeto para produzir o conhecimento se dá diferentemente e esta abordagem irá depender de sua formação cultural que determinou a sua visão de mundo (Gamboa, 2013, p. 15).

O que você quer conhecer do seu objeto; para que quer esse conhecimento e o que pretende com ele implica na escolha do método:

O enfoque crítico dialético trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades. Para este enfoque o homem conhece para transformar e o

conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e da potencialidade da ação transformadora (Gamboa, 2013, p. 18).

É a partir do materialismo histórico dialético como método de pesquisa que a transformação ganha destaque: se identifica o problema e a partir das perguntas se produz as respostas em contínuo movimento. Ao compreender os processos em torno do seu objeto e considerando suas contradições como nos diz Gamboa, o pesquisador avança na produção de conhecimento. Para este autor o problema que vai nortear a pesquisa deve partir da realidade e as respostas construídas com o rigor científico.

Toda pesquisa surge de uma situação problema. Pesquisamos quando surge a suspeita, a dúvida, a necessidade, o conflito, a crise. Para que a pesquisa se torne um processo concreto, precisamos localizar o campo problemático. Essa primeira fase, é denominada de “situação problema” (Gamboa, 2013, p. 26).

A situação problema permite a investigação em seus desdobramentos; a complexidade de toda pesquisa encontra no método de Marx um lugar seguro de investigação por não ser um conjunto de regras a serem seguidas de forma mecanizada; pois o estudo da teoria marxista constrói o olhar do pesquisador sobre o objeto: um olhar expandido, crítico, rigoroso, detalhista, investigativo, científico.

Considerando a trajetória dos graduandos em artes e sua fragilidade teórica no marxismo (com raras exceções); como recuperar o tempo perdido e na pós-graduação assumir o materialismo histórico dialético na pesquisa? Estudando a obra de Karl Marx e Friedrich Engels.

2.1 O método em Marx

É a partir do materialismo histórico dialético que o pesquisador não se limita a aparências dos fenômenos e desvela os processos da vida real da qual faz parte o seu objeto de pesquisa; com rigor científico, ante os entrelaçamentos da prática social descrevendo a sua face estética, histórica, política em suas contradições.

Mais do que dizer como investigar o objeto, o método em Marx nos possibilita vislumbrar todas as nuances em torno do fenômeno pesquisado de forma ampliada considerando sua existência para além do querer do pesquisador. De modo geral sempre seremos surpreendidos pelo nosso objeto quando alcançamos a

compreensão da totalidade – a essência. Marx (tópico três - O método da economia política – na obra *Grundrisse*) partilha com seus leitores o caminho percorrido no desvelamento do seu objeto: a sociedade burguesa.

Se consideramos um dado país de um ponto de vista político-econômico, começamos com sua população, sua divisão em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos de produção, a importação e a exportação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída (Marx, 2008, p. 76).

Marx divide aqui conosco sua rigorosa investigação e denuncia a aparência do fenômeno com sendo a primeira perceptível e que deve ser ultrapassada na busca das múltiplas determinações do objeto “em seus pormenores”:

Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (Ibidem).

A totalidade do objeto pesquisado é alcançado quando utilizado de forma correta o método científico; é ele que vai permitir a apreensão dos pormenores que compõe o todo para então; com todas as informações tomadas é possível descrever a realidade do concreto ou conhecimento:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (Ibidem).

O exercício do pensamento a partir da investigação do objeto deriva da forma de exposição ou resultado da pesquisa. Para que o pesquisador entenda o movimento dialético e o caráter histórico e material dos fenômenos, Marx exaustivamente mostra a sua investigação em torno da sociedade burguesa. Nesse sentido, considera-se essencial a leitura da obra marxista. Ao ter acesso a leitura do tópico três “O Método da Economia Política” – na obra *Grundrisse: Manuscritos Econômicos de 1857-1858/Esboço da Crítica da Economia Política*, o leitor inicia sua compreensão do que é o método em Marx: como conhecer o objeto! Mas é só o começo...

Orienta-se também ao pesquisador que se dispõe a utilizar o método de Marx, que domine os conceitos centrais da pesquisa sob o viés marxista, como o materialismo dialético e o materialismo histórico. Sobre a dialética Marx na obra *A miséria da Filosofia* nos mostra os limites da dualidade de análise – idealista - dos fenômenos:

A natureza de Proudhon levava-o à dialética. Mas não tendo jamais compreendido a dialética científica, ele não chegou senão ao sofisma. Na verdade, isso decorria de seu ponto de vista pequeno-burguês. O pequeno-burguês, do mesmo modo como nosso historiador Raumer, diz sempre de um lado e de outro lado. Duas correntes opostas, contraditórias, dominam seus interesses materiais e, como consequência, suas opiniões religiosas, científicas e artísticas, sua moral, enfim, todo o seu ser. Ele é a contradição viva. Se é, além disso, como Proudhon, um homem de espírito, ele poderá logo brincar com suas próprias contradições e transformá-las, segundo as circunstâncias, em paradoxos surpreendentes, vistosos e às vezes brilhantes. Charlatanismo científico e acomodamentos políticos são inseparáveis de semelhante ponto de vista (Marx, 1847, p. 11).

Ao criticar o entendimento de Proudhon acerca dos fenômenos, o autor mostra a necessidade de compreender o movimento contraditório do mundo real. Significa dizer, trazendo a discussão para nosso campo de atuação, que cabe ao pesquisador a partir do método desvelar o movimento real e dinâmico existente no seu objeto que o tornou o que é neste momento da pesquisa. Seja qual for a investigação eleita pelo pesquisador/a, a materialidade, a historicidade, os determinantes sociais e suas interligações, o lugar ocupado pelo objeto e suas transformações somente poderão ser identificados considerando o movimento dialético.

Na sua forma mistificada, a dialética tornou-se moda alemã, porque ela parecia glorificar o existente. Na sua figura racional, ela é um escândalo e uma abominação para a burguesia e para os seus porta-vozes doutrinários, porque, na compreensão positiva do existente, ela encerra também ao mesmo tempo a compreensão da sua negação, da sua decadência necessária; porque ela apreende cada forma devida no fluir do movimento, portanto, também pelo seu lado transitório; porque não deixa que nada se lhe imponha; porque, pela sua essência, é crítica e revolucionária (Marx, “Posfácio” O Capital de 1873, p. 23.).

Para Marx a dialética quando materialista é crítica e revolucionária. Por isso ele levanta a bandeira de não apenas interpretar como até então fizeram os filósofos, mas “mudar o mundo”. Um segundo autor que pode ajudar os jovens pesquisadores a apreender o método em Marx é Leandro Konder; leitura mais do que necessária do livro “O que é dialética”:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (Konder, 2008, p. 34).

Fiel aos escritos de Marx, o autor do livro “O que é a dialética” traz uma mediação rigorosa dos textos em que o materialismo dialético é apresentado nas obras de Marx. O autor parte das origens do termo dialética, na Grécia, e segue desdobrando suas transformações com foco na dialética materialista.

Objetivou-se com essas breves indicações de leituras, aproximar o pesquisador dos escritos de Marx, para a devida compreensão do método e a sua utilização na investigação do seu objeto de pesquisa. Sendo assim, buscando instrumentalizar um pouco mais nosso jovem pesquisador/a, a discussão precisa contemplar a compreensão do materialismo histórico; e para isso vamos novamente à fonte.

No primeiro capítulo da obra *A Ideologia Alemã – Feuerbach: Oposição das Concepções Materialista e Idealista (1845-46)* os autores Marx e Engels apresentam as premissas da concepção materialista da história:

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria ação. Estas premissas

são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico (Marx e Engels, 1982, p. 04).

Esses indivíduos reais são os responsáveis, para os autores, pela modificação do social existente pois são resultados das ações humanas:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião — por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir (Marx e Engels, 1982, p. p. 05).

Ao reconhecer o homem como ser empírico, concreto e determinado pela sua produção material ao mesmo tempo que a produz fugimos da armadilha, como pesquisadores, de atribuir intenções ao objeto da pesquisa. Não querendo com isso negar os processos criativos existentes nos caminhos da pesquisa; pelo contrário. Os autores destacam o caráter ativo do sujeito histórico:

Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx e Engels, 1982, p. 11).

As condições materiais para produzir a vida são parte da totalidade da vida humana. Nesse aspecto a sociedade capitalista, dividida em classes hierarquiza a riqueza produzida historicamente pela humanidade. A Arte faz parte dessa hierarquia; é constituinte da condição humana em sua subjetividade objetivada, mas é ceifada do proletariado na sua condição de existência.

Ao ler a obra de Marx e Engels (as aqui indicadas já servem para um bom começo) que de forma generosa nos revelam todos os movimentos na construção do marxismo, aprendemos essencialmente sobre a materialidade da vida, da existência real do homem e seus determinantes sociais, da sua historicidade dialética pulsante. Em suma os autores revelaram o caminho percorrido como um mapa detalhado, das pedras encontradas e como a contornaram, não para replicarmos o caminhar, mas para que compreendamos que as “pedras” não tem existência por si só, fazem parte de um todo e ocupam um lugar específico. Da mesma forma acontece com a “nossa

pedra”; nosso objeto de pesquisa. O materialismo histórico dialético não é o único caminho na pesquisa científica, mas ele ainda não foi superado quando se deseja a extinção da sociedade capitalista.

3 Possibilidades do Ensino de Arte na sociedade capitalista

Como já abordado no tópico anterior, o primeiro desafio é o domínio da própria teoria marxista que vai na contramão dos discursos produzidos no cotidiano escolar, na realidade social e mesmo na formação acadêmica, como já problematizado. Assim, podemos dizer, parafraseando Marx, que as ideias dominantes, são as ideias da classe dominante. Deste modo o desafio de uma formação materialista histórica dialética exige um esforço para além, muitas vezes, das condições encontradas na realidade escolar. Não podemos deixar de ressaltar que há um projeto em curso de desqualificação das condições de trabalho do professor e da formação, presente também no campo da arte e na formação do artista, uma precarização que é necessária para a manutenção do sistema capitalista.

Deste modo, todo esforço de atuação coletiva para melhorar as condições de vida e do trabalho dos professores é uma das formas de resistir aos processos de desumanização da sociedade capitalista.

Diante deste quadro de uma crescente alienação³, o que podemos fazer como estratégia de superação das condições de precarização da formação e da atuação do professor de arte? Primeiramente, necessitamos mergulhar na teoria de Marx para compreender a atualidade de seu pensamento. Ao mesmo tempo, conhecer com profundidade as teorias educacionais presentes na escola e identificar como o pensamento liberal se manifesta no processo pedagógico. Observa-se que o fenômeno aparece ora travestido de novo, ora prometendo soluções imediatas

³ Sobre alienação, Mészáros (2006) analisa que o conceito marxiano apresenta quatro aspectos principais. O primeiro expressa a alienação do homem em relação aos produtos do seu trabalho que pertencem a outro. O segundo aspecto, por sua vez, caracteriza-se pelo processo de ‘estranhamento’ do homem frente à sua própria atividade, como se atividade que ele realiza fosse alheia a ele, gerando insatisfação em si e por si mesma. O terceiro aspecto é a alienação do homem com relação a sua “condição humana”, esse processo de objetivação de si mesmo faz com o homem se distancie de sua humanidade. Por fim, o quarto aspecto da alienação considera a relação do homem com os outros homens, o que implica nas relações de dominação.

pautadas numa ideia ficcional de liberdade. Uma liberdade aparente como diria Karel Kosik (1992). Finalmente estar profundamente envolto em um processo crítico de domínio, não só das condições de atuação pedagógica, mas, no domínio crítico do campo da arte e seu processo criador também na atualidade.

Entre as pedagogias existentes que vinculam-se ao ideário marxista, destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica proposta pelo educador brasileiro Dermeval Saviani. Sua proposição, sistematizada desde a década de 1970, possui uma coerência interna com o método dialético e possui uma organização e atuação na rede escolar pública brasileira de mais de quarenta anos.

No ensino de artes temos uma parcela ainda pequena de pesquisadores que se pautam nessa pedagogia, mas observa-se que há um crescimento no estudo dos fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos marxistas. Essa base em construção, contribui para que ela possa ser sistematizada e utilizada como teoria pedagógica que abraça com vigor os estudos a partir da arte, não uma arte qualquer, mas uma arte que possa refletir sobre a humanidade, propondo processos de transfiguração, como apontado por Vázquez (1978). Mas, para isso, a área precisa sistematizar uma crítica robusta ao pensamento pós-moderno e seus desdobramentos para com a educação escolar.

Como já abordado por Duarte (2020) as pedagogias pós-modernas, entre elas o “aprender a aprender”, resultado do Relatório Delors (1998), vem ao longo dos anos agindo em um processo sistemático de desmaterialização do processo pedagógico, colocando a atuação do professor como facilitador e questionando o papel da escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Esta premissa, tem alavancado o pensamento liberal no campo das artes e o seu ensino evoca a espontaneidade como processo de produção e formação artística. Outros aspectos como a subjetividade, identidade e algumas temáticas caras aos movimentos sociais, são banalizadas e descontextualizadas de seus aspectos históricos e políticos, sendo usadas como temáticas de flexibilização do pensamento sistematizado.

Muito bem observado por Turini e Santos (2022), quando apontam que muitos conteúdos sistematizados na escola são também fruto da luta de classes e muitos outros ficam de fora do currículo escolar e poderiam ser considerados como

conteúdos fundamentais para a formação humana dos estudantes. Deste modo, o currículo escolar e seus conteúdos também sofrem um processo de disputa ideológica entre forças antagônicas, como podemos observar nas tentativas reformistas de retirada da disciplina de Arte do currículo escolar, nos estados do Paraná e São Paulo⁴.

Essa disputa do que deve estar no currículo escolar pautado na Pedagogia das Competências (Marsiglia *et al.* 2017) demonstra do ponto de vista marxista, o projeto societário em curso no país. De um lado, os interesses privados com a atuação incisiva de fundações disfarçadas de filantropia⁵ na formulação de políticas educacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017), a Reforma do Ensino Médio (2018) e a BNC-Formação (2019) que adotam um cunho tecnicista e pragmático (Malanchen; Matos; Orso, 2020) pulverizando os conteúdos escolares e subordinando o trabalho do professor a processos pedagógicos comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista (Duarte, 2020; Freitas, 2018). Por outro, os interesses da classe trabalhadora que tentam recuperar a função social da escola (Young, 2007; Duarte, 2018) nas suas premissas humanísticas.

Marsiglia e Martins (2018), afirmam que em todos os processos educativos há uma forte tensão histórica entre humanização e alienação dos indivíduos, nesse sentido, a socialização de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de uma visão de mundo verdadeiramente dialética, materialista e histórica requer identificar a finalidade da educação e a quais interesses ela atende.

Diante desse cenário, a Pedagogia Histórico-Crítico fundamentada no materialismo histórico-dialético, se apresenta como uma perspectiva pedagógica revolucionária ao reafirmar a importância da educação escolar para a formação da consciência de classe e emancipação humana por meio da aprendizagem do saber

⁴ Renato Feder, ex-secretário de Educação do estado do Paraná, e atualmente, na pasta no estado de São Paulo, coloca em curso os interesses do capital de padronização de aprendizagens e currículo por competências, ao “propor” a retirada desta disciplina do currículo escolar. No caso do Paraná, os professores organizados coletivamente conseguiram frear a reforma.

⁵ Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020, p. 553) argumentam que essa influência filantrópica não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros, mas sim parte de um movimento de lideranças corporativas e fundações privadas em todo o mundo para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem. Embora esse jogo seja muitas vezes participativo e amplamente aceito, corporações e fundações só conseguem desempenhar esse papel graças ao seu tremendo poder econômico —um subproduto direto da desigualdade econômica e política global— e aos cortes sistemáticos de recursos na esfera pública.

sistematizado das Ciências, da Filosofia e das Artes, produzido historicamente pela humanidade.

Nas palavras de Saviani (2013, p.15), a escola tem como função principal, “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”, logo, o professor tem uma função central de mediar a relação dialética entre a singularidade e universalidade pois é o responsável por promover a apropriação das objetivações humanas mais desenvolvidas do gênero humano (Duarte, 2013) elevando o nível do conhecimento dos estudantes, de sincrético para o sintético. Segundo Duarte (2016),

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo (Duarte, 2016, p. 67).

O ensino dos conceitos tomando como base os conhecimentos sistematizados, pautados na Ciência, na Filosofia e na Arte, é uma condição para a superação dos conhecimentos espontâneos, alicerçados no cotidiano alienado possibilitando a transformação da visão que o indivíduo tem do mundo.

Diante do objetivo de “transmissão do saber elaborado”, Saviani (2012) orienta que a escola tem 3 tarefas fundamentais, a primeira delas diz respeito à identificação dos conhecimentos humanos que foram produzidos ao longo da história da humanidade. A segunda, é a transformação desses conhecimentos clássicos em conhecimentos escolares e a terceira, seria a organização das melhores formas de aprendizagem, não uma aprendizagem qualquer, mas uma aprendizagem cuja reflexão da historicidade seja o fio condutor. Segundo Saviani (2020),

(...) para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se aqui do trabalho não material, isto é, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação se situa nessa categoria do trabalho não material (Saviani, 2020, p.13).

Complementa o autor dizendo que aquilo que não é produzido pela natureza é preciso que haja um processo educativo para que ocorra a formação humana e este é o papel da escola, nos humanizar. Talvez essa seja a premissa de nossos estudos, sistematizar o papel da arte no processo de humanização, uma arte que possa revelar, mais do que esconder, uma arte que contribua para a formação de um sujeito rico de necessidades formativas.

4 Considerações finais

Propomos aqui a leitura dos textos marxistas para que pesquisadores/as possam, a partir dos princípios teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético, investigar seus objetos de pesquisa. Como discutido ao longo do texto não existe um passo a passo de como pesquisar no aporte marxista, o que sabemos é que ler Marx é condição inegociável.

De um modo geral, pesquisar sob o aporte marxista depende da cosmovisão do pesquisador, como destaca Silvio Gamboa, depende da relação desse sujeito com seu objeto de pesquisa, da sua formação acadêmica e cultural.

Apontamos também, que a teoria marxista é inviabilizada na formação dos sujeitos, seja na graduação ou na pós graduação, com isso temos uma formação fragmentada que gera reflexos negativos no ensino da arte, principalmente da escola pública.

Para suprir as lacunas existentes na formação acadêmica e na práxis docentes, o Observatório de Formação de Professores da Universidade do Estado de Santa Catarina tem sido atuante na formação inicial e continuada a partir do aporte marxista, com destaque para o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica. Avante!

Por fim, entendemos que o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica possibilita a partir do aporte marxista, uma análise da sociedade capitalista que reverbera nas finalidades da educação e no papel da escola no desenvolvimento dos níveis mais elevados do gênero humano. Sendo assim, assumir como referencial teórico o materialismo histórico-dialético no ensino de Artes Visuais implica adotar uma postura política e pedagógica na qual o/a professor/a tenha clareza que o

Uma perspectiva materialista para o ensino de arte: questões de pesquisa

RE
A M D

trabalho pedagógico consiste em uma prática social mediadora comprometida com a emancipação humana.

Elaine Jansen Pereira

Referências:

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, NEWTON. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ed. Expressão Popular, – São Paulo, 160p. 2018

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LUKÁCS, Georg (1885-1971) **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.
<<https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1956/estetica/estetica-marxista.pdf>>.
Acesso em 25/07/2023 às 19h16min

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Grundrisse/Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política**. Disponível em:
<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_\(boitempo\)_completo.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf)> Acesso em 05/11/2023 às 12h54min.

FEUERBACH. **Oposição das Concepções Materialista e Idealista (Capítulo Primeiro de A Ideologia Alemã)** [N2] . 1982. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>>.
Acesso em 08/11/2023 às 16h20min.

CULTURA, arte e literatura: textos escolhidos. Tradução de Jose Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcante Yoshida. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **“Posfácio” O Capital de 1873**. Crítica da Economia Política. Disponível em:
<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/prefacios/03.htm>>.
Acesso em 10/11/2023 às 09h42min.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Autores Associados. Edição do Kindle.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1. Salvador, abr. 2017, p. 107-121. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317553195_A_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_UM_NOVO_EPISODIO_DE_ESVAZIAMENTO_DA_ESCOLA_NO_BRASIL . Acesso em 03 de março de 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. In: RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaae.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265. Acesso em 27 de dezembro de 2023.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. 321p.

TURINI, M. H. ; SANTOS, M.C. **A Organização do Trabalho Pedagógico como Prática na Educação Básica**. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 09, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

EDUCAÇÃO escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Malanchen, J. Matos, N da S. D. de e Orso, P. **A pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da Arte**. Disponível em: https://ia903103.us.archive.org/24/items/PsicologiaDaArteVigotski/228739061-Psicologia-Da-Arte-Vigotski_text.pdf . Acesso em 24/010/2023 às 14h22min

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Data de submissão: 15/12/2023

Data de aceite: 15/02/2024

Data de publicação: 08/03/2024

Inteligência artificial na fotografia: o esvaziamento do caráter documental na produção de imagens-fluxo

Artificial Intelligence in Photography: the emptying of documental character in the production of flow images

Inteligencia artificial en fotografía: el vaciamiento del carácter documental en la producción de imágenes fluidas

Matheus Tagé¹

Resumo

O presente artigo discute as relações estéticas que permeiam a produção fotográfica. Neste sentido, o trabalho provoca uma reflexão acerca das transformações técnicas e mecânicas que condicionam o papel da imagem fotográfica enquanto mecanismo de interpretação, registro, documentação, e – inevitavelmente - de construção da realidade. Com esta concepção, busca-se observar de que forma as estruturas digitais influenciam e impactam na percepção imagética do real. Nesta pesquisa, verificaremos que o caráter documental, evocado por meio dos processos da fotografia analógica, passa por uma dinâmica de esvaziamento a partir das apropriações digitais, de forma a propor um descolamento com relação ao conceito de registro. Na fotografia produzida por aplicativos de Inteligência Artificial, analisaremos de que forma a construção de imagens, por meio de processos generativos desencadeados como respostas às solicitações de usuários em linguagem comum, apropria-se de um repertório constituído das experiências de realidade de outras imagens, para criar uma janela para uma dimensão impossível. Assim, este trabalho busca vislumbrar o processo de rompimento da materialidade documental da imagem fotográfica, em meio às problemáticas contemporâneas da imagem digital.

Palavras-chave: Fotografia; Pós-Fotografia; Inteligência Artificial.

Abstract

This article discusses the aesthetic relationships that permeate photographic production. In this sense, the paper provokes a reflection on the technical and mechanical transformations that condition the role of the photographic image as a mechanism for interpretation, recording, documentation, and – inevitably – construction of reality. From this conception, we seek to observe how digital structures influence and impact the image perception of reality. In this research, we will verify that the documentary character, evoked by the processes of analog photography, goes into a dynamic of emptying through digital appropriations, in order to propose a detachment from the concept of recording. In photography produced by Artificial Intelligence applications, we will analyze how the construction of images, through generative processes triggered as responses to user requests in common language, appropriates a repertoire made up of the reality experiences of other images, to create a window into an impossible dimension. Thus, this paper seeks to glimpse the process of breaking the documentary materiality of the photographic image, based on contemporary issues of the digital image.

¹ Pós-Doutor em Comunicação pela UNESP. Doutor em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi. Coordenador do curso de Jornalismo do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. É jornalista e colunista do Jornal A Tribuna de Santos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5640068174490161>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4000-405X>. Email: matheustage@gmail.com.

Keywords: *Photography; Post-Photography; Artificial intelligence.*

Resumen

Este artículo analiza las relaciones estéticas que permean la producción fotográfica. En este sentido, la obra provoca una reflexión sobre las transformaciones técnicas y mecánicas que condicionan el papel de la imagen fotográfica como mecanismo de interpretación, registro, documentación e –inevitablemente– construcción de la realidad. Desde esta concepción, buscamos observar cómo las estructuras digitales influyen e impactan en la percepción de la imagen de la realidad. En esta investigación observamos el carácter documental, evocado a través de los procesos de la fotografía analógica, pasando por una dinámica de vaciamiento a través de apropiaciones digitales, para proponer un desprendimiento del concepto de grabación. En la fotografía producida por aplicaciones de Inteligencia Artificial, analizaremos cómo la construcción de imágenes, a través de procesos generativos desencadenados como respuestas a solicitudes de los usuarios en el lenguaje común, se apropia de un repertorio compuesto por experiencias reales de otras imágenes, para crear una ventana a un mundo imposible.

Palabras clave: *Fotografía; Post-Fotografía; Inteligencia artificial.*

1 Introdução

Desde a invenção da Fotografia, no século XIX, o processo de interação com a realidade assumiu um caráter técnico. Algo que se articula com a ruptura com relação à subjetividade da pintura, em detrimento da pretensa objetividade da nova tecnologia, enquanto mecanismo de construção de representações da realidade. O imaginário de mundo se fragmenta a partir da percepção da imagem técnica.

Da fotografia, representação estática da realidade, ao cinema, com a ilusão do movimento. O percurso da imagem é de constante desmaterialização, como aponta Fontcuberta (2012). Se observarmos a alta espessura de representações do mundo, com o advento das imagens técnicas, podemos verificar um processo de dissimulação dos espaços do real (Baudrillard, 1991). A partir da evolução da fotografia digital, pontuamos a aceleração do tempo de produção e processamento de imagens. Em uma etapa posterior, permeada pelas impermanências do contemporâneo, a interação com o meio, por meio da gamificação fotográfica (Tagé, 2022), assume o protagonismo enquanto variável intrínseca da imagem digital.

Neste contexto, observa-se a proliferação de imagens pós-fotográficas; cenas captadas por drones, imagens processadas em dispositivos de geolocalização, registros de mundos virtuais como videogames, ou a reinterpretação do real, por meio de memes. A imagem torna-se imagem-fluxo; resultado do processo de aceleração, provocado pelo consumo infinito de representações imagéticas - uma resposta ao ritmo e materialidade das redes. Estas imagens-fluxo se consolidam, e articulam um esvaziamento do caráter documental da fotografia, ao ponto de possibilitar o surgimento de um novo paradigma que se apresenta no campo da imagem: a Inteligência Artificial.

Esta nova tecnologia simula visualmente as relações com a realidade. De modo que anula a relação concreta da fotografia enquanto registro do mundo. Em paralelo, a Inteligência Artificial decodifica tudo em imagem, consumindo repertórios de infinitos bancos de dados e representações, programadas e repetidas nas profundas estruturas algorítmicas das redes. Chama a atenção, também, o fato de que isto acontece por meio da palavra escrita, traduzindo qualquer estímulo em registro visual, como no caso do aplicativo Midjourney®.

O paradoxo se dá sob a perspectiva de que é necessário estudar e analisar de forma crítica os impactos e possíveis aplicações desta nova tecnologia. O processo e construção de imagens artificiais alcança tamanha verossimilhança que, por vezes, dificulta a possibilidade de se identificar, ou atestar, a veracidade destas representações. Artistas, fotógrafos, designers, e todo tipo de usuário destes aplicativos de IA, têm produzido materiais interessantes para embasar esta proposta epistemológica.

Este trabalho pretende analisar de forma crítica este novo passo das tecnologias de comunicação; e apontar uma possível abordagem antropológica para esta nova forma de ver o mundo. Nesta análise crítica, apontaremos por meio de estudos de caso, a utilização destes mecanismos, e as possíveis implicações socioculturais que se apresentam para a comunicação e para as sociabilidades. Por meio de uma construção de imaginário estruturado pela trajetória transformadora da imagem técnica, estabeleceremos uma proposta de reflexão linear, pontuando os impactos da fotografia como representação do real, sua lógica de aceleração e fragmentação - propiciada a partir de uma transição entre a materialidade física e a virtual, tendo como prerrogativa a lógica de redes de compartilhamento - e por fim, seu esvaziamento de caráter documental, um processo de obsolescência da realidade concreta. O descolamento do real, sob a ótica da técnica, é um ponto crucial a se observar; assim, este ensaio teve como propósito apontar o processo como um reflexo da necessidade humana de descolamento da própria realidade.

2 Imagem-registro: espelho do real

A invenção da fotografia, no século XIX, foi um ponto de ruptura com a percepção histórica humana. Ao que antes se representava por meio da oralidade, registros textuais, ou mesmo a pintura; a partir da nova tecnologia, convencionou-se a associar a realidade à uma versão envolta pelo conceito de registro técnico: a fotografia. Este aspecto é intrínseco à materialidade fotográfica: a concepção técnica do mundo.

Nesta dinâmica, temos que observar que o contexto histórico condicionou a construção e função deste novo aparato. As sociedades em processo de industrialização evocavam na superfície técnica, sua função primordial que enuncia

um caráter indicial. A fotografia surge como mecânica de registro de uma sociedade tipicamente industrial.

A questão que nos oferece uma problemática importante se dará a partir da evolução técnica da câmera; de modo que, o passar do tempo, bem como a evolução do aparato, serão variáveis que irão interferir na linguagem fotográfica, de modo irreversível. Em um primeiro momento, a técnica provocará uma intervenção direta sobre a realidade, ao ponto de construir em imagem as dimensões do real; a consolidação de linguagem e o aparecimento de novos formatos possibilitará a tradução do real, em todas as suas nuances, em formato de imagem técnica.

Este processo de evolução mecânica e de linguagem influenciaria toda a relação humana com as cenas do mundo; suas representações assumiriam, então, o protagonismo de sentido. O que se torna possível, ao observar que, se provocarmos a memória acerca de qualquer lugar, personagem ou fato histórico, nossa estrutura cognitiva fará uma decodificação imediata para seus registros em imagem. Neste sentido, Fontcuberta provoca uma reflexão acerca das representações da realidade:

A fotografia, pois, embaralha três coisas: a realidade, a imagem da realidade e a realidade da imagem. Sua equidistância é instável, e as imagens do mundo estão cedendo predominância ao mundo das imagens; nossa experiência depende hoje tanto da própria realidade quanto das imagens dessa realidade que foram disseminadas. E, como na caverna platônica, o mundo das coisas nos parece abstrato e remoto, porque só temos acesso imediato às suas sombras (Fontcuberta, 2012, p. 177).

Esta discussão surge em um contexto de hiperfragmentação de imagens. Fontcuberta (2012) propõe a subdivisão das camadas de real em três aspectos: realidade, imagem da realidade e realidade da imagem. Desta forma, cabe à análise crítica explicitar suas possíveis e fluidas traduções. A realidade, ao que parece, pode-se considerar enquanto a relação física e concreta do fato e do mundo. De forma que, em uma consideração pragmática, apenas o fotógrafo que registra a cena tem a vivência do objeto.

Por outro lado, a imagem da realidade ilustra uma percepção de repertório de imaginário do mundo. Os registros da realidade são, de forma prática, as representações fotográficas do real; e devemos pontuar neste sentido, que são estas

as imagens que contaminam a experiência estética humana, sejam elas subjetivas ou objetivas.

Por fim, Fontcuberta (2012) discute a relação da realidade da imagem. Este talvez seja o fundamento ao qual devemos entender certas nuances de ambiguidade. Nesta formatação, pode-se observar, por um aspecto crítico, a narrativa que se desenrola no recorte fotográfico, ou seja, a construção visual enquanto fragmento simbólico do fato - o que acontece na trama que observamos dentro da imagem. Ao mesmo tempo, há que se considerar nesta conclusão, uma característica essencial da fotografia: sua produção. Embora para o observador de uma fotografia, não seja possível entender completamente seu processo de produção - uma vez que não temos acesso à experiência do fotógrafo - cabe pontuar que questões relacionadas aos processos técnicos se precipitam nos registros. O fotógrafo pode ter que passar por dificuldades físicas, temporais ou de qualquer outro gênero durante o ato de fotografar, e apesar de enquadrar e recortar a cena do real, as influências externas do contracampo vão agir de forma direta na produção da imagem. Para Collier (1973, p. 36), a dimensão fotográfica é um recorte incompleto e não-totalizante do mundo da realidade: “A arte fotográfica é um processo de abstração; jamais construímos algo produzindo um documento completo. Em todo sentido, praticamente a fotografia é um processo que impõe muita seleção”.

Para Benjamin (1987), há um processo de decodificação irresistível que permeia a relação humana com a concepção de registro visual; na concepção do autor, a problemática se amplifica, ao observarmos nossa dependência e, no fundo, uma angústia por relacionar a representação imagética ao objeto real.

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem (Benjamin, 1987, p. 94).

Ora, se pensarmos de forma pragmática, podemos consolidar o fato de que todas as imagens do mundo foram registradas e presentificadas por meio da câmera fotográfica. Nesta trajetória transformadora da experiência histórica, é necessário considerar o processo como um ato imanente, uma interpretação do real. As imagens do mundo cedem, então, ao espaço de representação simbólica subjetiva, a partir de

sua fragmentação em versões infinitas da realidade. Neste aspecto, problematizamos: o que as imagens retratam? Talvez, seu próprio esvaziamento e distanciamento com relação ao real.

2.1 Imagens-fluxo: estéticas de aceleração

Enquanto linguagem, a fotografia propõe uma reflexão epistemológica acerca de sua estrutura semântica. Há que se observar que a evolução técnica da câmera, em paralelo à sua materialização na dimensão digital, propõe uma transformação no processo de linguagem. Uma travessia de sentidos e formas que resulta nas mais variadas e flexíveis significações e presenças visuais.

Dentro desta prerrogativa, observemos que por conta da fragmentação de estruturas que comportam estas imagens, somos provocados a observar e ponderar novos paradigmas. O que antes se organizava por meio do registro impresso – seja no jornal, revista, ou mesmo em uma fotografia ampliada em papel fotográfico - hoje, se articula de forma acelerada em redes de compartilhamento infinitamente mais potentes, contudo, rarefeitas e, essencialmente, virtuais. O conceito de efemeridade, tal qual consideramos grande parte das produções contemporâneas, assume um papel inevitável.

Para contextualizar a problemática de aceleração, pode-se considerar historicamente a fotografia como mecanismo de linguagem, através do qual se articula uma ligação entre o objeto e seu referente. Uma ligação entre presença e imaginário. Neste sentido, a imagem fotográfica oferece uma conexão, um vestígio de real.

A fotografia se constitui a partir de uma conexão física com o seu referente: ela é um traço que atesta a existência daquele objeto naquele momento. Ela não explica nada, não interpreta; simplesmente, mostra (Buitoni, 2011, p. 24).

O fato de mostrar o objeto representado, enquanto ferramenta pericial, confere à fotografia uma sensação de objetividade, ou mesmo de fidelidade técnica. De certa forma, verificamos ao longo de toda a evolução da linguagem, a problemática de subjetivação da imagem, o que rompe com a lógica de imparcialidade, ou mesmo, de registro documental. A partir desta primeira constatação, devemos observar as estruturas que comporta as imagens no contemporâneo. Para Burke (2017, p.35), há

uma tentação de realismo que envolve a dinâmica de recepção das imagens. “As tentações do realismo, mais exatamente a de tomar uma imagem pela realidade, são particularmente sedutoras no que se refere a fotografias e retratos”. Devemos então, discutir estas representações no âmbito virtual.

Diferente da imagem impressa, a fotografia no ambiente digital fornece uma presença estritamente virtual – o que provoca a ruptura com relação aos aspectos de representação. Quando tratamos da imagem em seu corpo físico, para fins de impressão; podíamos conferir a presença concreta da representação da realidade – ainda que encenada. Hoje, a imagem oblitera o espaço físico, em função de uma onipresença digital. E neste processo, rompe também com seu caráter mais primordial: a função de registro. Para Buitoni (2011, p. 28): “As imagens digitais caminham num sentido de independência em relação aos referentes do mundo real. A perda do referente tem provocado reflexões sobre a crise entre a realidade e sua imagem.” E nesta análise crítica, penso que é possível considerar esta, uma trajetória irreversível.

Para Castells (2003, p. 8) “A internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muito com muitos, num momento escolhido, em escala global”. Este processo é desencadeado, através de estruturas em rede que performam uma flexibilização que distancia a realidade da imagem digital. De certa forma, esta mudança de paradigma de materialidade evoca novas sensações com relação à lógica da imagem-documento. Sua temporalidade, emaranhada nas teias do efêmero, constrói uma nova relação com as fotografias. Este tempo a que me refiro, pode ser observado em imagens que chegam até o usuário de redes sociais, por exemplo. Verifiquemos o tempo de atualização do feed do Instagram® – esta rede tem um suporte essencialmente condicionado à imagem. Há uma articulação de assuntos relacionados aos interesses de cada usuário que, por meio de algoritmos, recebem uma pesquisa enumerada e hierarquizada conforme os assuntos de seu gosto pessoal. Estas imagens são selecionadas por intermédio de apontamentos estatísticos, e fornecem ao leitor, uma janela parcial dos assuntos e imagens do mundo.

A problemática se dá pelo fato de que o feed, esta vitrine que seleciona imagens, logo é atualizado, de forma que estas imagens múltiplas desaparecerão e,

posteriormente, outras imagens ocuparão este espaço. A percepção de interpretação e leitura do usuário é mínima com relação à quantidade de imagens que se fragmentam infinitamente neste processo de alimentação constante de estímulos. A fotografia que antes se estruturava enquanto um mecanismo de perpetuação da memória, assume um papel de pulverizador de registros e sentidos. A estética de aceleração de produção e consumo de imagens provoca uma fratura na relação da fotografia-documento.

A amplitude da tormenta das imagens é tal que ela afeta a fotografia de todos os lados em todos os seus aspectos. No que diz respeito à tecnologia, claro, mas também no espaço-tempo, nas práticas, principalmente documentais, nos regimes de verdade, mas também na recepção das imagens (Rouillé, 2013, p. 27).

Esta relação de ruptura com a imagem-documento interfere na nossa percepção de realidade; acostumados a conferir na fotografia o sentido de registro, nos damos conta, hoje, que a imagem registra seu próprio esvaziamento de sentido. Fontcuberta (2012) enxerga de forma problemática esta nova realidade, que considera Pós-fotográfica:

Definitivamente, as fotos já não servem tanto para armazenar lembranças, nem são feitas para ser guardadas. Servem como exclamações de vitalidade, como extensões de certas vivências, que se transmitem, compartilham e desaparecem mental e/ou fisicamente (Fontcuberta, 2012, p. 32).

Nesta reflexão, observemos de forma crítica a dificuldade de apreensão e fixação de elementos constitutivos da memória enquanto registro. Somos assolados o tempo todo por infinitas imagens, e observamos neste ciclo, a impossibilidade de vivenciar, interpretar, ou mesmo, entender tudo ao mesmo tempo, o tempo todo. Há nesta dinâmica, um caminho de descontextualização da imagem-registro, que esvazia a semântica documental.

A descontextualização não apenas modificava um valor de uso, mas também, principalmente, pulverizava a própria noção de que a fotografia é a prova de alguma coisa, o suporte de uma evidência. Devemos nos perguntar: evidência de quê? Provavelmente, evidência apenas de sua própria ambiguidade (Fontcuberta, 2010, p. 43).

Neste sentido, contextualizamos a realidade pós-fotográfica. Um complexo vislumbre que provoca uma presença rizomática de imagens dissociadas de seu caráter de representação ou documento. E é justamente neste labirinto de sentidos esvaziados pela hipermediação das estruturas que a imagem se descola do real, de forma, a nos empurrar rumo a uma dimensão extremamente perturbadora. Não mais condicionadas às amarras da realidade, o registro passa a ser performado por estruturas artificiais – uma nova forma de representação por meio de camadas imagéticas do real.

3 Inteligência artificial: uma janela para novos paradigmas

Um espectro ronda a dimensão das imagens; o espectro da Inteligência Artificial. A provocação proposta por este trabalho traz algumas reflexões quanto à complexa transição do mundo natural das vivências - pré-fotográfico - ao mundo representado por imagens - fotográfico - até chegarmos ao mundo construído e absorvido pela realidade da imagem – hoje, pós-fotográfico. Esta trajetória de construção de significados e representações traz à tona um imaginário de realidade que substitui, e se precipita sobre a própria experiência de realidade.

Neste sentido, constatamos que a realidade se tornou justamente o que suas representações imagéticas lhe condicionaram a ser. Nossa experiência de mundo se organiza por meio das imagens. E verificamos que neste processo de reconstrução do real, por meio de imagens técnicas, há um efeito que carrega uma carga excessiva de subjetividade.

Ao observarmos a etimologia do conceito de linguagem fotográfica, é necessário contextualizarmos que, a convenção estética nos propõe compreender enquanto um conjunto de estratégias visuais, que embasam hierarquicamente as escolhas do fotógrafo. Qualificar perspectivas de enquadramento, escolhas e variações de fotometria, e até mesmo, através de qual objetiva, se reconstruirá a condição do gesto captado. Trata-se de um jogo. Uma sequência de escolhas que resultará - evidentemente de acordo com a subjetividade do fotógrafo - em variadas versões da realidade fotográfica (Tagé, 2022, p. 189).

Para efeitos de representação, e principalmente, de construção de um repertório de imagens que reconstruam uma janela para realidade, devemos considerar que a fotografia parte de uma prerrogativa de linguagem. E esta dinâmica é condicionada, estritamente, por uma gama de escolhas e subterfúgios particulares de um ator fundamental neste processo: o fotógrafo.

Neste sentido, a equação se complica ao observarmos a precessão de imagens produzidas por Inteligência Artificial. O que se questiona neste trabalho é justamente o fato de que as referências visuais que alimentam a produção destas imagens são advindas, especificamente, da repetição de imagens técnicas. Ou seja, o que liga a realidade concreta com as imagens produzidas por Inteligência Artificial é, justamente, o infinito repertório de imagens-técnicas que condicionaram nossa relação com a experiência de mundo.

Este paradoxo se observa como uma fatídica contestação. Ora, se as imagens feitas por dispositivos de Inteligência Artificial se alimentam por meio de fotografias ou registros técnicos; e neste sentido, negamos seu aspecto pericial, devemos descolar, por tanto, as imagens técnicas de seu caráter de representação. Assim, não é a fotografia apenas que se descontrói, mas sim, a realidade como algo sólido, que deixa de existir – esvaziada ironicamente por sua própria sina persecutória de autorrepresentação. Assim, Rouillé (2013) problematiza esta lógica de desconstrução de sentido documental.

Um tipo de esgotamento afeta hoje os dispositivos documentais, principalmente a fotografia de imprensa confrontada com as exigências crescentes da sociedade hipermoderna. Mas a crise ultrapassa largamente a fotografia pois são o mito da objetividade e da transparência do documento, e a fábula da verdade que estão afundando (Rouillé, 2013, p. 24).

A fábula da verdade se esvai por entre a infinita repetição de imagens que se articulam como versões do mundo. Neste dilema, observemos que a construção do imaginário em imagens é provocada por uma ruptura de realidades; o que se vê, e ao mesmo tempo, o que retorna enquanto significação, ou tradução, do fato – de acordo com a experiência estética pré-estabelecida.

O que vemos só vale - só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém, é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo

que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois (Didi-Huberman, 1998, p. 29).

Com o advento das imagens produzidas e reinterpretadas (remixadas) por dispositivos digitais, convencionou-se a dizer que a Fotografia – tal como ciência e linguagem – haveria de passar por uma espécie de morte. No entanto, as imagens permanecem enquanto simulacros da realidade, de forma a fragmentar infinitamente as perspectivas possíveis enquanto janela da realidade. Nöth (2006, p. 107) verifica esta constatação enquanto um resultado da crise de representação: “A fotografia está morta, vida longa à fotografia! Mas se a Fotografia continua existindo como um meio tecnológica e semanticamente transformado; o que foi que morreu com a pós-fotografia?”

Neste sentido, talvez possamos apontar que o fluxo de camadas de representação, sentidos e atmosferas visuais que remontam a realidade, suprimiram não a técnica fotográfica, mas por efeito, a própria realidade enquanto espaço tangível de significados. Já não checamos o real como medida; mas, como na caverna platônica, a realidade se metamorfoseia em suas próprias imagens técnicas, que a substituem como registro.

Algumas produções criadas com o uso do aplicativo Midjourney® - que cria imagens por meio de Inteligência Artificial - trouxeram à tona uma discussão complexa acerca da problemática construção de representações imagéticas. Dentro da rede social X® (ex-Twitter®), os usuários compartilharam o conteúdo de forma cíclica, sem a checagem adequada; e por este motivo, em pouco tempo, a rede precisou informar que tratava-se de uma imagem falsa. No caso, uma imagem produzida por IA, e por tanto, uma espécie de Deepfake². Um exemplo é a imagem do Papa Francisco.

² Deepfake é uma tecnologia usada para criar vídeos e imagens falsas, utilizando uma estética extremamente realista.

Figura 1: Papa Francisco com jaqueta branca



Fonte: Imagem disponível em: <https://gizmodo.uol.com.br/papa-francisco-de-jaqueta-branca-veja-a-historia-por-tras-da-foto-gerada-por-ia/>

Assim como a imagem do Papa Francisco (Figura 1), outras personalidades também foram alvo das criações fotográficas realistas de aplicativos de IA. Na prática, a produção desta forma de imagem se dá por uma espécie de tradução da linguagem escrita para a linguagem visual. O usuário escreve o que deseja que o aparato desenvolva, e a IA vai buscar em bancos de imagens e por um vasto repertório de representações, as imagens que se associam com o sentido do texto.

Imagens falsas do ex-presidente americano, Donald Trump, também se tornaram virais nas redes. Em paralelo ao contexto da realidade, em que o político responde a processos judiciais de fato, as imagens também foram produzidas por meio do Midjourney®, a partir de descrições textuais. De forma visual, a produção retrata especulações e construções imaginárias de sua possível prisão.

Figura 2: Donald Trump fazendo exercícios físicos em uma prisão.



Fonte: Disponível em: <https://twitter.com/WarketingDigit/status/1638613400375664649/photo/4>

Por ora, podemos observar que alguns detalhes podem ser checados para se tentar verificar a autenticidade das imagens; tanto sob a perspectiva do fato, quanto com relação às questões visuais, como sombras e detalhamentos de renderização ainda ambíguos, e relativamente duvidosos. Porém, é possível que em algum tempo, esta janela para a realidade construída através de aplicativos de Inteligência Artificial se torne, de certa forma, menos perceptível.

Neste sentido, podemos observar que os exemplos anteriores caracterizam, de certa forma, uma perspectiva um tanto cômica e livre com relação à produção das imagens. De fácil checagem, podemos verificar sua origem enquanto uma espécie de montagem da realidade. No entanto, cabe somar a esta problemática, incidências mais complexas, como é o caso de trabalho do artista alemão Boris

Eldagsen, intitulado *Pseudomesia: The Electrician*, que venceu a categoria criativa do *Sony World Photography Award* de 2023.

A imagem de Eldagsen é um retrato em preto e branco de duas mulheres de idades diferentes; com uma atmosfera acinzentada, estabelece uma temporalidade fugidia. O fragmento expõe certo nível de pós-produção, porém, não foi perceptível para os juízes do concurso, que a selecionaram como imagem vencedora. Apesar do concurso aceitar determinadas produções de caráter experimental, como trabalhos construídos por cianotipia, radiografias ou mesmo com pós-produção intensa; foi o próprio autor que recusou o prêmio. Ao que parece, sua pretensão era, efetivamente, propor uma discussão, de forma a reconhecer que entre a fotografia e imagens produzidas por Inteligência Artificial, existem nuances que diferenciam seu caráter de documento.

Figura 3: Retrato produzido por IA, vencedor do Sony World Photography Award.



Fonte: Boris Eldagsen (produzida por IA).

Apesar da formatação produzida artificialmente; coube ao autor o reconhecimento do fato, uma vez que os juízes do prêmio não conseguiram discernir esta questão. Neste sentido, mesmo fotógrafos experientes e especialistas podem ser enganados. O que podemos dizer, então, do usuário das redes? Cabe aqui a

provocação. Uma vez que estabelecemos a imagem técnica enquanto retrato – ou janela – para o mundo; observamos que, a partir das representações técnicas e do repertório construído por meio das infinitas camadas de fragmentos que consolidaram nosso imaginário de mundo, estabelecemos uma relação direta não com o objeto concreto, mas com seus referentes fotográficos. Desta forma, observamos que é possível que a imagem exista ainda que a dimensão da cena não seja real.

Ao que parece, nesta reflexão, os mecanismos de significação da imagem técnica propuseram um paradigma profundo com relação à realidade. Para Baudrillard (1991), tudo o que vivemos e presenciamos já está condicionado à dinâmica da simulação.

A Disneylândia é colocada como imaginário, a fim de fazer crer que o resto é real, quando toda a Los Angeles e a América que a rodeiam já não são reais, mas do domínio do hiper-real e da simulação. Já não se trata da simulação falsa da realidade (a ideologia), trata-se de esconder que o real já não é o real e, portanto, salvaguardar o princípio da realidade (Baudrillard, 1991, p. 21).

Assim podemos contextualizar, por tanto, uma reflexão e provocação epistemológica, uma vez que a realidade é suprimida por meio das relações das imagens; e estas representações condicionadas à uma materialidade de pós-imagens desconstroem os indícios do real concreto, e passam a retroalimentar um sistema integrado de representações visuais não mais dependentes do mundo.

Passamos a habitar um espaço em que a dinâmica de espetáculo se sobrepõe, de acordo com Debord (2017). Esta prerrogativa de espetáculo é estruturada a partir das relações de sociabilidade - entre indivíduo e mundo, mas em paralelo, de indivíduo com indivíduo também - condicionada, explicitamente, pela mediação de imagens.

Quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo como tendência ao fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana – o que em outras épocas fora o tato; o sentido mais abstrato, e mais sujeito à mistificação, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual (DEBORD, 2017, p. 42).

Assim, constatamos que as imagens produzidas por Inteligência Artificial não são um ponto distante no horizonte de um futuro distópico; mas são sim, um reflexo, uma consequência de uma construção de mundo organizada por meio de infinitas camadas de imagens, advindas de uma alta espessura de representações visuais do mundo. A saturação atua como tendência e resposta ao acúmulo de imagens, que já não apenas ilustram o mundo real, mas, substituem, esvaziam e dissipam a experiência da realidade concreta. O espectro que ronda a dimensão da imagem, é a presença fantasmática da realidade, que se dissolve por entre as infinitas flexibilizações de traduções imagéticas do mundo.

5 Conclusão

Este trabalho visa discutir a precessão de simulacros visuais produzidos por meio de aplicativos de Inteligência Artificial. Longe de se tratar de uma representação com ar de ficção científica, ou alguma outra forma de distopia, estes aparatos estão presentes no cotidiano, e se multiplicam por meio das redes sociais.

A problemática discutida neste trabalho vislumbra racionalizar a presença desta tecnologia, por vezes imperceptível, como um elemento dramático da História da Fotografia; de forma a pensar o processo em IA como um reflexo, uma consequência, do acúmulo de imagens produzidas como representações do mundo.

Um ponto importante a se destacar no processo de análise, é o fato de que nossa experiência de mundo se dá através das representações imagéticas. A fotografia, enquanto técnica, condicionou o mundo em documento e registro. E nesta trajetória transformadora de objetos em representações, desencadeou o que Debord (2017) chamou de sociedade do espetáculo. Nesta mesma premissa, assumimos que o mundo se organiza por meio de uma ótica baudrillardiana, visto que a realidade concreta é uma estruturação de simulacros.

É claro que devemos destacar que os registros técnicos, enquanto resultantes da operação homem-câmera, também são fadados à uma lógica de subjetivação. Neste sentido, então, esta construção de mundo está atrelada diretamente à experiência estética. Uma espécie de processo de repetição de repertórios, que a princípio, talvez visassem a documentação, mas que devido ao

processo de saturação de imagens, acabaram por desencadear o esvaziamento do sentido de registro e documento.

Assim, constatamos que atrás de uma imagem sempre há outra imagem; uma referência, um índice, um rastro do aspecto de registro. No entanto, ao consolidarmos o imaginário de mundo por meio destas imagens, acabamos por acessar apenas aos vestígios do real e do objeto; e não sua forma concreta. As imagens produzidas por Inteligência Artificial não representam o fim da fotografia, como muitos críticos apontam, mas estruturam, talvez, o fim da própria realidade.

Referências:

- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BUITONI, Dulcília. **Fotografia e jornalismo: a informação pela imagem**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso das imagens como evidência histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. São Paulo: Zahar, 2003.
- COLLIER Júnior, John. **Antropologia Visual: a fotografia como método de pesquisa**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.
- FONTCUBERTA, Joan. **A câmera de Pandora: a fotografi@ depois da fotografia**. São Paulo: Ed. G. Gilli, 2012.
- FONTCUBERTA, Joan. **O beijo de Judas: Fotografia e verdade**. São Paulo: Ed. G. Gilli, 2010.
- NÖTH, Winfried. La muerte de la fotografía. **De Signis**, Barcelona, n. 10, Gedisa, pp. 105-116, 2006.
- ROUILLÉ, André. A fotografia na tormenta das imagens. In: **DOBAL**, Susana; GONÇALVES, Osmar (org.). **Fotografia Contemporânea: fronteiras e transgressões**. Brasília: Casa das Musas, 2013. pp. 17-36.
- TAGÉ, Matheus. Gamificação Fotográfica: a lógica das imagens-fluxo. In: A. Martins, D. Guimarães, L. Margadona, L. Bordim, N. Viola, & P. Freixa (Coords.), **Sobre as Artes** (pp. 185-202). Aveiro: Ria Editorial, 2022.

Data de submissão: 13/12/2023
Data de aceite: 31/01/2024
Data de publicação: 06/02/2024

O ensino interdisciplinar de moda e a aprendizagem baseada em experiências

The interdisciplinary teaching of fashion and experiential learning

Enseignement interdisciplinaire de la mode et apprentissage basé sur l'expérience

Rachel Corrêa de Quadros¹

Marinilse Netto²

Resumo

Este estudo demonstra a realização de um projeto interdisciplinar no campo da moda, com foco no desenvolvimento de uma coleção de enxoval de bebê o qual envolveu estudantes do 5º período de moda nos componentes curriculares denominados Aprendizagem Baseada em Experiências, sendo a ABEX IV - Pesquisa e Criação de Moda e a ABEX V - Projeto de Moda. Denominado "AutoAmor: Mamãezinhas e o enxoval do bebê" as peças foram destinadas para mães carentes, pacientes do Hospital Regional do Oeste (HRO), através da Associação de Voluntários do Hospital Regional do Oeste (AVHRO). No campo teórico o presente trabalho envolveu conceitos e fundamentos sobre ações extensionistas no currículo acadêmico e o reconhecimento do papel social do profissional de moda. Na prática profissional, o projeto proporcionou aos estudantes aprofundamentos sobre metodologia de projetos, práticas de aperfeiçoamento de modelagem e confecção. Foram produzidas 432 peças para o *kit* maternidade as quais foram doadas a AVHRO.

Palavras-chave: Moda; Interdisciplinaridade; ABEX.

Abstract

This study demonstrates the implementation of an interdisciplinary project in the field of fashion, focusing on the development of a baby layette collection involving 5th-period fashion students in the curricular components named Experiential Learning, specifically ABEX IV - Fashion Research and Creation, and ABEX V - Fashion Project. Titled "Self Love: Mommies and the baby's layette", the pieces were intended for needy mothers, patients at the Regional Hospital of the West (HRO), through the Association of Volunteers of the Regional Hospital of the West (AVHRO). The theoretical aspect of this work involved concepts and foundations related to extension activities in the academic curriculum and the recognition of the social role of the fashion professional. In professional practice, the project provided students with insights into project methodology, pattern-making, and garment construction improvement

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Linha de pesquisa Gestão de Design. Mestre em Design - Métodos para Fatores Humanos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com enfoque nos estudos da ergonomia e design. Graduada na área de Design, com ênfase em Projeto de Produto: Moda, pela Universidade do Vale do Itajaí- SC (UNIVALI). Possui pós graduação lato sensu em Arquitetura e design de interiores pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) Atualmente docente na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO), Coordenadora do Curso de Moda (UNOCHAPECO). E-mail: rachelcq@unochapeco.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4545465503608850> Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6244-8845>

² Doutora pelo Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento - EGC/UFSC - Linha de Pesquisa Mídia e Conhecimento. Mestre em Educação. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística. Docente de Graduação e Pós-Graduação. Desenvolve pesquisas nas áreas da Educação, Artes Visuais e Cultura. Docente dos cursos de Artes e Moda na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECO. Coordenadora dos cursos de Artes -Chapecó e Entre Rios. Coordenadora do grupo de pesquisa Cultura, Arte e Visualidades (CNPQ). E-mail: marinilse@unochapeco.edu.br . Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2580927615745667> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5046-241X>

practices. A total of 432 pieces were produced for the maternity kit and donated to AVHRO.

Keywords: *Fashion; Interdisciplinarity; Experiential Learning.*

Résumé

Cette étude démontre la réalisation d'un projet interdisciplinaire dans le domaine de la mode, axé sur le développement d'une collection de layette pour bébé impliquant des étudiants en 5e période de mode dans les modules d'apprentissage basés sur l'expérience, à savoir ABEX IV - Recherche et Création de Mode et ABEX V - Projet de Mode. Intitulé "L'amour de soi : Petites mamans et la layette du bébé", les pièces étaient destinées aux mamans dans le besoin, patientes de l'Hôpital Régional de l'Ouest (HRO), par l'intermédiaire de l'Association des Volontaires de l'Hôpital Régional de l'Ouest (AVHRO). Sur le plan théorique, ce travail a impliqué des concepts et des fondements sur les actions d'extension dans le programme académique et la reconnaissance du rôle social du professionnel de la mode. Dans la pratique professionnelle, le projet a offert aux étudiants des approfondissements sur la méthodologie des projets, les pratiques d'amélioration de la modélisation et de la confection. 432 pièces ont été produites pour le trousseau de maternité et ont été données à l'AVHRO.

Mots-clés: *Mode; Interdisciplinarité; ABEX.*

1 Introdução

Este trabalho apresenta atividades desenvolvidas no curso de Moda da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) nos componentes curriculares denominados Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEX), sendo - ABEX IV - Pesquisa e Criação de Moda e ABEX V - Projeto de Moda. Os componentes desenvolveram etapas de pesquisa, planejamento e desenvolvimento de *kits* de enxoval para bebês.

De caráter interdisciplinar continuado, com viés extensionista, o projeto "Autoamor: Mamãezinhas e o enxoval do bebê" com a entrega de 432 peças de enxoval para bebês destinadas às mães atendidas pela Associação dos Voluntários do Hospital Regional do Oeste (AVHRO). O projeto pretende despertar a autoestima das mães carentes que recebem o enxoval como um suporte para os primeiros meses de vida dos seus bebês, além do incentivo para a autovalorização e o autocuidado.

Foram dois semestres de planejamento e dedicação ao desenvolvimento de ações extensionistas contemplando o campo social da Moda desenvolvendo junto aos estudantes, conceitos de valores como empatia, autocuidado, solidariedade e afetividade, conectados pelas ABEX's e com conhecimentos de metodologias de planejamento, modelagem e produção de moda.

O componente ABEX foi implementado nas matrizes curriculares dos cursos de graduação da Universidade a partir de 2019 como uma ação estrutural e pedagógica direcionada a atualizar metodologias e processos de ensino na Universidade. Em suas premissas de criação e implementação, possui um caráter interdisciplinar e extensionista, conectando grupos de conhecimentos às vivências ou experiências em situações reais, junto às comunidades. De acordo com Santos e Cecchetti (2021, p. 18), "levada a cabo no âmbito da Unochapecó desde 2019, no contexto de busca de alternativas para aproximar a educação superior das demandas educacionais do novo século", a ABEX possui forte ligação com as teorias de aprendizagem que objetivam o desenvolvimento integral na formação dos estudantes, proporcionando processos de ensino centrados em habilidades de competências, estimuladas por metodologias que provoquem a mobilização de conceitos e saberes em contextos reais. A cada semestre letivo os componentes propõem novos desafios

para os acadêmicos e professores, estabelecendo parcerias com instituições, empresas e projetos sociais, elevando a complexidade das experiências.

A extensão universitária deve ter um caráter essencialmente educativo, incorporada ao ensino e a pesquisa, de modo que as universidades contemplem seus objetivos relativos à produção e disseminação do conhecimento. As atividades de extensão propiciam o desenvolvimento do espírito crítico e criativo dos estudantes possibilitando a problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, colocados em situações reais, mediatizados pelas relações sociais. (Pimenta; Anastasiou, 2005). Neste sentido, Freire (1982) ressalta a necessidade do diálogo, da reflexão, ou seja, da “comunicação” com vistas à transformação da sociedade. Longe do viés assistencialista, a visão processual da extensão conforme Silva (2000, p.104) aponta, constitui-se a partir da indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão e representa “uma espécie de consciência social da universidade, instigando-a a absorver as demandas da sociedade e trazê-las para o seu interior. ”

A atividade aqui apresentada mostra o potencial de métodos que valorizam a aprendizagem por experiências, estimulando os acadêmicos para a compreensão e participação ativa em todas as etapas de criação e produção. O trabalho em equipe, o engajamento e a tomada de decisão contribuem para a aquisição de habilidades e competências importantes para o profissional de Moda.

2 A Unochapecó e o curso de Moda

A Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) é uma Universidade pertencente ao sistema da Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE), instalada há mais de cinco décadas na região Oeste de Santa Catarina, com campus nas cidades de Chapecó e São Lourenço do Oeste. Reconhecida pela sua qualidade acadêmica, inovação, empreendedorismo, internacionalização, pesquisa e extensão, a IES busca constantemente se conectar com as mudanças educacionais, socioeconômicas, culturais e tecnológicas, implementando novas áreas e campos de atuação.

No ano de 2020 instituiu as Escolas do Conhecimento e nessa nova configuração, a ABEX foi projetada como um componente transversal e integrador aos

componentes específicos e gerais, com potencialidades para conectar saberes de forma multidisciplinar e interdisciplinar.

Assim como os demais cursos de graduação da Unochapecó, a matriz curricular do curso de Moda possui cinco componentes de ABEX (do 1º ao 5º semestres), cada um com suas especificidades direcionadas aos grupos de conhecimentos estabelecidos para o semestre letivo em interlocução com os outros componentes do semestre, articulando campos de conhecimentos às situações reais do mercado de trabalho, seja da esfera pública, privada ou do terceiro setor.

O curso de Moda compõe a Escola de Comunicação e Criatividade e tem uma trajetória de 18 anos na Instituição. As estratégias de ensino e de aprendizagem do curso de Moda da Unochapecó pautam-se para a reflexão da prática social tendo o diálogo como meio para problematizações de conteúdos e da realidade social, aliados às políticas de ensino, extensão e pesquisa, no sentido de ampliar cenários e situações de aprendizagem. Pires (2002, p.02) em seus estudos sobre a criação dos cursos de Design de Moda no Brasil salienta a necessidade de “um profissional criador, capaz de reger o grande concerto que envolve o complexo mecanismo da moda” e neste sentido, Borges (2017); Gomes (2019) e Cheiram, Santos e Carlesso (2019) contextualizam a necessidade de aproximação entre os mercados de produção de moda e a realidade pedagógica dos cursos de graduação. Com foco em vestuário e têxtil, o curso forma profissionais conscientes das implicações econômicas, sociais e éticas, preocupados com a ergonomia projetual, buscando desenvolver qualidades como conforto, praticidade e eficiência nos projetos de produtos de Moda. Os estudantes de Moda vivenciam e reproduzem o ambiente de trabalho do ateliê e têm a oportunidade de criar, experimentar, manipular e produzir diferentes tipos de projetos, desenvolvendo a criatividade e o pensamento reflexivo.

3 Aprendizagem Baseada em Experiências - ABEX e a Interdisciplinaridade

A ABEX IV - Pesquisa e Criação de Moda compõe o quarto semestre e a ABEX V - Projeto de Moda, respectivamente, o quinto semestre letivo. Neste caso em específico, a interdisciplinaridade ocorreu entre grupos de conhecimentos e entre níveis de ensino. Houve deste modo, a extensão da ideia da ‘sala-de-aula’ em suas

interfaces entre professores e estudantes, a conexão entre componentes curriculares e a demanda social trazida pela AVHRO.

A ABEX IV - Pesquisa de Moda realizada em 2022/2 teve como objetivos uma primeira imersão para reconhecimento do contexto da AVHRO e análise de demanda pontual acerca dos serviços e produtos desenvolvidos pela Associação. A partir dessas demandas, foram dedicadas duas semanas de estudos para desenvolvimento de uma proposta que visava aproximar o curso e os alunos da comunidade local. Entendendo que a pesquisa deve ser algo constante para o profissional de moda, ela é o início de todo o processo de criação, neste sentido os estudos de (Treptow, 2013) e de Gui Bonsiepe (1997) foram essenciais para a organização da proposta que teve como abordagem a metodologia experimental a qual indica as seguintes etapas: 1. PROBLEMATIZAÇÃO + 2. ANÁLISE + 3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA + 4. ANTEPROJETO GERAÇÃO DE ALTERNATIVAS + 5. REALIZAÇÃO.

Próximo à finalização do componente curricular foi realizada uma visita técnica para socialização dos resultados de estudos e apresentação da proposta para a Presidente da AVHRO e demais voluntárias da associação, conforme mostra a figura 1, abaixo.

Figura 1 - Registros da visita de professores e estudantes de Moda na AVHRO



Fonte: Acervo da disciplina de Abex IV, 2023.

A autoavaliação dos resultados alcançados no componente de ABEX IV – Pesquisa e Criação em moda foi baseada na análise dos seus eixos norteadores que tem como finalidade desenvolver competências gerais e específicas para a formação profissional. É válido ressaltar o depoimento de aprendizado das estudantes neste processo:

O quão importante foi nossa ida na AVHRO hoje e da importância que era da turma toda estar presente para que vocês também pudessem perceber e analisar melhor **o lindo trabalho dessas mulheres**. Quando chegamos lá e vi o trabalho delas acabei ficando meio apreensiva, achei que elas não iriam gostar das nossas ideias, pois elas tem um talento enorme e tem muita coisa pra nos ensinar, então em conversa com elas durante a nossa apresentação percebi que queriam a nossa ajuda sim e estão em buscas de ideias de coisas novas. **Essas mulheres fazem um trabalho essencial para a comunidade e precisam do nosso apoio e ajuda para aprimorar o que elas já fazem, queremos que a gente consiga continuar com esse projeto**, elas têm o material e o talento só precisamos ajudar elas com ideias e até mesmo com um pouco de mão de obra se for preciso, já temos uma noção de materiais e de como funciona a produção delas então isso iria facilitar para que a gente tenha aprimoramento deste projeto. Hoje em aula conversamos sobre a ementa da matéria e percebemos que conseguimos atingir todos os requisitos passados para nós no início do semestre. (Hammerschmidt, 2022).

Desenvolver esta atividade **foi desafiador** e enfrentamos nossas inseguranças em torno de apresentar nossas ideias a este lindo projeto, mas qual tínhamos pouco conhecimento, **mas acredito que cada um fez o seu melhor em questão de pesquisa e desenvolvimento, essa etapa é muito importante, porém estar conhecendo o projeto nos abriu um leque maior em conhecimento e aprendizagem, que trazem mais desafios sim, mas nós inspiram, foi um momento muito especial**, e as possibilidades de transmitir a nossa criatividade ali dentro são extensas, e temos muito mais para aprender com elas, do que ensinar, é um projeto comunitário e voluntário de artesanato, mas com muita abrangência de conhecimento, fomos recebidas com muito carinho e nos deram abertura para estarmos emergindo ainda mais nesse projeto, e seria muito importante que cada um estivesse presente, pois conhecer este espaço foi muito especial, como estudante de moda, mas principalmente como ser humano, e percebemos que muitas vezes temos mais que agradecer do que reclamar, tirando como exemplo tudo o que vivenciamos hoje, o trabalho delas é incrível, e necessita de pessoas que estejam dispostas a trazer ideias e auxiliar nesse processo.” (Prudente, 2022).

A ABEX V - Projeto de Moda, realizada no primeiro semestre de 2023, dando continuidade e aprofundando metodologias projetuais objetivou desenvolver coletivamente um modelo de planner o qual possibilitou conhecimentos sobre todas as etapas de planejamento, criação e desenvolvimento de coleção de moda.

4 Projeto de Moda e os enxovais de bebês

O projeto "Autoamor: Mamãezinhas e o enxoval do bebê" teve como objetivo principal ampliar conhecimentos em design de moda, ao mesmo tempo promover atividades práticas de extensão junto à comunidade. O título do projeto foi uma escolha coletiva dos estudantes e professores envolvidos e teve como ponto de partida a importância e necessidade de despertar nas mães carentes sentimentos de autoamor e autocuidado. A maternidade é um momento único, cheio de transformações e significados e preparar o enxoval do bebê costuma ser uma das etapas mais esperadas durante a gestação, uma experiência que nem todas as mulheres conseguem vivenciar da mesma forma. Neste sentido, ao despertar a autoestima nas mães, almeja-se que as mesmas sintam-se acolhidas e valorizadas, reverberando sentimentos de amor e cuidado aos seus bebês. Pensando nisso, os estudantes da disciplina foram desafiados a planejar e produzir uma coleção de enxoval para as mães atendidas pela AVHRO usando recursos materiais disponíveis, com reaproveitamento de sobras de materiais de indústria de Moda e peças de uniformes descartadas por uma agroindústria local, bem como, explorando suas competências e habilidades desenvolvidas até esse período letivo. A metodologia proposta do projeto foi desenvolvida e aplicada ao longo de várias etapas cuidadosamente planejadas:

1. **Planejamento Inicial:** Definição da proposta - desenvolver uma Coleção de Enxoval de Bebê (Kit Maternidade), com base nas etapas de planejamento de coleção de Treptow (2013), para atender a uma necessidade social emergente na Associação dos Voluntários do Hospital Regional do Oeste (AVHRO).
2. **Aulas Inovadoras:** Durante as seis primeiras aulas, foram abordados conceitos essenciais de planejamento de coleções, com base em leituras de autores especializados, destacando Doris Treptow. O foco estava no desenvolvimento do *Planner* de Coleção de Moda.
3. **Avaliação Contínua:** Foram realizadas avaliações contínuas e *feedback* profissional durante o processo. A sétima aula envolveu apresentação

coletiva dos resultados preliminares do Planejador de Projeto, leituras sobre métodos de projeto de coleção em moda e o recebimento de materiais têxteis da empresa Hug Baby para auxiliar na produção das peças.

4. **Explorando a Extensão:** O projeto abordou conceitos e fundamentos da extensão curricularizada envolvendo os alunos em pesquisas acadêmicas com experiências exitosas de extensão em moda.
5. **Colaboração com Profissionais da Indústria:** Interação com a designer de moda e estilista da Hug Baby, Camila Moro. Isso enriqueceu sua compreensão sobre o desenvolvimento de produtos no segmento de moda infantil, um registro evidenciado pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 - Registros da Aula como a designer de moda e estilista da Hug Baby, Camila Moro.



Fonte: Acervo da disciplina de Abex V Projeto de Moda, Julho de 2023.

O projeto culminou com a entrega de 432 peças do *Kit Maternidade* no dia 11 de junho de 2023, às 19hs nas dependências do laboratório de modelagem, na Unochapecó. Nesta data estiveram presentes a Presidente e três voluntários da

AVHRO que receberam das mãos dos estudantes e professoras os seguintes itens produzidos:

Tabela 1 – Itens produzidos para o kit enxoval maternidade

Itens produzidos para o kit enxoval maternidade	
Fraldas de algodão	Paninho de boca
Cueiro	Babador de algodão
Mantinha	Bolsa maternidade
Almofada de amamentação	Toalha de banho
Pijamas – calça e blusinha	Peças de tricot
Body / tip-top	(casaquinhos, sapatinhos e touquinhas)

Fonte: Dados da pesquisa, Julho de 2023.

Ao fazer a entrega oficial a AVHRO os professores solicitaram aos estudantes um breve relato das lições aprendidas durante o processo e quais sentimentos foram despertados durante um projeto que teve em sua essência os objetivos da extensão e os compromissos da Unochapecó com a sociedade, sobretudo, o sentido da participação comunitária e o engajamento em contextos onde as desigualdades sociais são acentuadas. Segundo os estudantes, o sentimento que permeou a entrega foi de dever cumprido, contudo, houve várias manifestações de que o projeto possibilitou uma aprendizagem sensível, motivada pelo sentimento de doação e responsabilidade social. Em sua fala a Presidente da AVHRO destacou a importância de projetos desta natureza para a comunidade local reiterando a parceria com a Universidade, expressando sua gratidão pela entrega e gesto tão nobre. Nas figuras 3 e 4 abaixo, é possível visualizar o volume de peças produzidas.

Figura 3 - Registros da Socialização de Resultados por Professores e Estudantes de Moda para Presidente e Voluntários da AVHRO



Fonte: Acervo da disciplina de Abex V Projeto de Moda, Julho de 2023.

Figura 4 - Registros da Socialização de Resultados por Professores e Estudantes de Moda para Presidente e Voluntários da AVHRO



Fonte: Acervo da disciplina de Abex V Projeto de Moda, Julho de 2023.

Este projeto interdisciplinar e extensionista proporcionou uma experiência de aprendizado sensibilizador para os estudantes, indo além do ensino tradicional de moda em sala de aula ou nos laboratórios de modelagem e de costura. Mobilizou diferentes competências de envolvimento com a realidade social, com reflexões sobre as demandas da comunidade local. Integralizou habilidades

técnicas e, diante das dificuldades, levou os estudantes a buscarem aperfeiçoamento. A abordagem extensionista destacou a relevância da Moda na busca de soluções para problemas sociais, seja por meio de projetos e planejamento ou na produção e entrega de produtos. Mostrou a importância da aproximação com profissionais da indústria e adicionou uma dimensão prática valiosa às experiências dos estudantes. O projeto agregou diversos profissionais com diferentes habilidades e competências engajados em um objetivo comum, reforçando a importância de atividades interdisciplinares, que consigam transpor a sala de aula, produzindo novos conhecimentos, indo de encontro com as demandas da comunidade.

Figura 5 - Registros da participação de professores e estudantes na entrega para a Presidente e Voluntários da AVHRO



Fonte: Acervo da disciplina de Abex V Projeto de Moda, Julho de 2023.

Em última análise, este estudo destaca a importância de adotar abordagens interdisciplinares e práticas extensionistas em projetos educacionais de Moda. Além de aprimorar o repertório dos estudantes, tais iniciativas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades práticas e a conscientização sobre o papel da Moda na sociedade.

5 Conclusão

O projeto não apenas atingiu seu objetivo principal de produção de enxoval para bebês, mas também proporcionou uma valiosa experiência prática aos

estudantes de moda. Sob a orientação das professoras Rachel Correa de Quadros e Marinilse Netto, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em design de moda na criação de peças, abrangendo aspectos técnicos e produtivos.

Uma colaboração essencial nesse processo foi a participação da egressa Camila Moro, uma profissional renomada na indústria da moda infantil e enxoval, que compartilhou insights valiosos sobre os principais tipos de produtos, seu desenvolvimento técnico e produtivo. Além disso, sete aulas práticas em laboratório permitiram que cada aluno fosse responsável pelo desenvolvimento de um produto específico, variando de 20 a 30 peças por aluno.

Os resultados não se limitam apenas à produção das peças, mas também têm um impacto significativo na comunidade atendida pela AVHRO. As peças confeccionadas contribuem para o bem-estar das famílias beneficiadas pela associação. Além disso, a sustentabilidade foi um aspecto considerável deste projeto, já que materiais que poderiam ser descartados foram reaproveitados para criar os produtos.

A presidente da AVHRO, expressou sua gratidão e surpresa pela qualidade e quantidade das peças produzidas enfatizando que "o projeto chega em um momento oportuno, proporcionando às mães atendidas pela associação um apoio valioso, especialmente em relação às condições climáticas adversas".

Além dos resultados diretos relacionados à produção das peças de enxoval, este projeto teve um impacto significativo na Associação dos Voluntários do Hospital Regional do Oeste (AVHRO) que desempenha um papel vital na comunidade de Chapecó e região, atendendo mais de um milhão de pessoas de cerca de 90 municípios.

A entidade está envolvida em várias atividades humanitárias, incluindo a produção de fraldas infantis, geriátricas e absorventes maternidade, pijamas, cestas básicas, kits de higiene, enxovais de bebê, enxovais de cama e banho, apoio à população carcerária, entre outros. Além disso, a AVHRO oferece apoio psicológico, recreação e outras ações no Hospital Regional do Oeste.

O projeto da turma de moda não apenas enriqueceu a oferta da AVHRO com um conjunto significativo de produtos, mas também demonstrou a importância

da colaboração entre instituições de ensino e organizações sociais. Essa colaboração não só beneficiou a comunidade local, mas também proporcionou aos alunos uma compreensão mais profunda do impacto que a moda pode ter além dos limites da indústria.

Os resultados deste projeto destacam a importância de abordagens interdisciplinares e práticas no ensino de moda. Além de proporcionar uma valiosa experiência prática aos estudantes, o projeto teve um impacto tangível na comunidade, fornecendo enxovais de bebê essenciais para mães e bebês atendidos pela AVHRO. A colaboração com profissionais da indústria enriqueceu a educação dos alunos e abriu portas para oportunidades futuras.

Por fim, este projeto serve como um exemplo concreto de como a formação em Moda pode ir além do desenvolvimento de habilidades técnicas e promover o engajamento social e a responsabilidade ambiental. Essas experiências enriquecedoras demonstram o potencial transformador da moda no contexto social e comunitário².

² MARINILSE NETTO, doutora pelo Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento - EGC/UFSC - Linha de Pesquisa Mídia e Conhecimento. Mestre em Educação. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística. E-mail: marinilse@unochapeco.edu.br . Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2580927615745667>

Referências:

- BONSIEPE, Gui. **Projeto Experimental em Design**. São Paulo: Edgard Blücher, 1997.
- BORGES, M. de S. Problematizando a formação superior em Moda. **dObras** – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 111–123, 2017. DOI: 10.26563/dobras.v10i21.557.
- CHEIRAM, M.C; CARLESSO, J.P.P; SANTOS, E.A.G. Reflexões sobre a formação superior em moda. **Research, Society and Development**, v. 8, n.3, 2019 (Exemplar dedicado a: March; e483859)
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GOMES, J.I.da S. **Moda para estudar moda: A formação de Designers de moda diante das transformações nas formas de consumo e produção de vestuário na contemporaneidade**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social (PPGCDS). Universidade Federal Rural de Pernambuco. 95p. 2019.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIRES, D.B. A história dos cursos de design de moda no Brasil. **Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação**. Especial Moda/Universidade Anhembi Morumbi – Ano VI, nº 9 (2002) – São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 112 p.
- SANTOS, H. J.; CECHETTI, E. **Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEX): fundamentos teóricos e práticos**. Chapecó: Argos, 2021.
- SANTOS, H. J.; ROMAN, F.S.; FONTANELA, C. ABEx em ação: atores, interfaces e fluxos. In: SANTOS, H. J.; CECHETTI, E. **Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEX): fundamentos teóricos e práticos**. Chapecó: **Argos**, 2021.p.178-201.
- SILVA, M. das G. M. **Extensão: a face social da universidade?** Campo Grande: Editora da UFMS, 2000.

TREPTOW, D. **Inventando moda: planejamento de coleção.** – 5. Ed. São Paulo: Edição da Autora, 2013.

HAMMERSCHMIDT, M. E. **Depoimento da acadêmica do curso de moda sobre a atividade realizada na AVHRO** - Associação de Voluntários do Hospital Regional do Oeste. Chapecó - Unochapecó | Disciplina: ABEX IV Pesquisa e Criação em Moda. 2022. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CmXZcNfvuyI/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFiZA== Acesso em 15 de Setembro de 2023.

PRUDENTE, S. C. **Depoimento da acadêmica do curso de moda sobre a atividade realizada na AVHRO** - Associação de Voluntários do Hospital Regional do Oeste. Chapecó - Unochapecó | Disciplina: ABEX IV Pesquisa e Criação em Moda. 2022. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CmXZcNfvuyI/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFiZA== Acesso em 15 de setembro de 2023.

Data de submissão: 30/11/2023

Data de aceite: 29/01/2024

Data de publicação: 01/02/2024

O resgate das raízes do design brasileiro e português a partir de paralelismos temáticos entre as fases cronológicas de Aloisio Magalhães e Raul Cunha

*The origins' recovery of Portuguese and Brazilian
design from the parallel themes between chronological
phases by Aloisio Magalhães and Raul Cunha*

*La recuperación de las raíces del diseño brasileño y
portugués a través de paralelos temáticos entre las
fases cronológicas de Aloisio Magalhães y Raul Cunha*

Geovana Martin¹

Olimpio José Pinheiro²

Carla Paoliello de Lucena Carvalho³

Resumo

Este artigo apresenta as lacunas conceituais da história e teoria do design brasileiro a partir de uma visão mais alargada, que busca nas relações entre passado e presente os registros de ancestralidade nas obras de Aloisio Magalhães e Raul Cunha. Procuramos observar se após pouco mais de quinhentos anos e de cerca de duzentos anos após a ruptura política entre Brasil e Portugal, ainda poderia haver uma relativa aproximação entre as obras do designer brasileiro Aloisio Magalhães (entre 1975 e 1982), e as obras do designer português Raul Cunha (entre 2012 e 2020). Embora se apresentem em contextos distintos e afastadas do período pré-independente, seria possível observar paralelismos entre as fases “Dimensão da Cultura” de Aloisio Magalhães e a “Habitar a terra” de Raul Cunha? Seria possível observá-las sob inter-relações de busca de identidade e pertencimento? A análise de similaridades entre as identidades particulares destas obras talvez possa evidenciar uma orientação mais ampla sobre as raízes relativamente comuns do design brasileiro e português.

Palavras-chave: Design/Arte; História e Teoria do Design; Técnica/Tecnologia; Brasil/Portugal; Aloisio Magalhães/Raul Cunha.

Abstract

This paper introduces the conceptual gaps in the history and theory of Brazilian design from a comprehensive view that searches for relationships between past and present ancestry on the Aloisio Magalhães and Raul Cunha's productions. We observe if, after more than five hundred years of discovery of Brazil and around two hundred years after the political rupture between Brazil and Portugal, there still be a relative approximation between the productions of the Brazilian designer Aloisio Magalhães (from 1975 to 1982) in contrast to Portuguese designer Raul Cunha (from 2012 to 2020). Although both chronologies of the prestigious designers are located in different contexts and far from the pre-independence period, would it be possible to observe similarities between the phases “Dimension of Culture” by Aloisio Magalhães and “To Inhabit the land” by Raul Cunha? Can we observe some relationships of identity and belonging between these designers? The analysis of similarities between these particular identities of these productions perhaps can show a broad orientation towards the relatively common origins of Brazilian and Portuguese design.

¹ Bacharel em Desenho Industrial pela FAAC-UNESP. Mestranda pelo PPG-Design, FAAC-UNESP. Licenciada em Artes Visuais FAAC-UNESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8107375276206097>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3977-7368>; e-mail: g.martin@unesp.br

² Doutor pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Pós-Doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (França); e pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (Portugal). Docente pelo PPG-Design, FAAC-UNESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5459937078079140>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8015-7416>; e-mail: oj.pinheiro@unesp.br

³ Doutora pela Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (Portugal, 2020). Pós-Doutora pela UL (Portugal, 2016). Professora Auxiliar Convidada da FBA-UL (Portugal): <http://lattes.cnpq.br/2461807641469699>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0186-0507>; e-mail: carlapaoliello@gmail.com

Keywords: *Design/Art; History and Theory of Design; Technique/Technology; Brazil/Portugal; Aloisio Magalhães/Raul Cunha.*

Resumen

Este artículo presenta las brechas conceptuales de la historia y teoría del diseño brasileño desde una perspectiva más amplia. En las relaciones entre el pasado y el presente, se busca rastrear registros de ascendencia en las obras de Aloisio Magalhães y Raul Cunha. Observamos si después de poco más de quinientos años de descubrimiento del Brasil y alrededor de doscientos años después de la ruptura política entre Brasil y Portugal, todavía podría haber una relativa aproximación entre las producciones del diseñador brasileño Aloisio Magalhães (entre 1975 y 1982) y el diseñador Raul Cunha (entre 2012 y 2020). ¿Aunque ambos diseñadores destacados pueden situarse en contextos distintos y distantes del periodo antes de la independencia, sería posible observar paralelos entre las fases “Dimensión de la Cultura” de Aloisio Magalhães y la “Habitar la tierra” de Raul Cunha? ¿Se podrían examinar bajo interrelaciones de búsqueda de identidad y pertenencia? El análisis de semejanza entre las dos identidades particulares de estas obras quizá pueda proporcionar una orientación más amplia acerca de las raíces relativamente comunes del diseño brasileño y portugués.

Palabras clave: *Diseño/Arte; Historia y Teoría del Diseño; Técnica/Tecnología; Brasil/Portugal; Aloisio Magalhães/Raul Cunha.*

1 Introdução

O ensino acadêmico atualmente segue introduzindo a história e teoria do design enquanto campo disciplinar e projetual integrado à mecanização seriada, ocorrida com a Revolução Industrial no século XVIII. Continua se ocupando de uma narrativa voltada ao sentido estrito da profissão, centrada na concepção de objetos executados em etapas intensivas de produção sem interação entre si e racionalizadas por especialistas de categorias distintas (cf. Denis, 2004).

Quando se detém sobre as artes decorativas ou artes aplicadas do século XIX, passa-se a contextualizá-las enquanto movimento que inaugura o design moderno, inicialmente contestando a estética da máquina e valorizando a prática artesanal, como feito por Ruskin e Morris, para, contraditoriamente, tornar-se indissociável dos métodos de produção mecânica, como pretendia Charles Robert Ashbee (Pevsner, 2002).

Perdura um certo apego à ruptura entre renovação ou descrédito das artes e ofícios ou artes ornamentais para o design, recorrentemente interpretadas como práticas dispensáveis dirigidas à valorização do luxo burguês, como visou Louis Sullivan ou consideradas massas de adereços inúteis, como propôs Charles Voysey (Pevsner, 2002).

Em cronologias do século XX é pouco provável escapar de uma certa “obsessão com linhagens e vínculos institucionais” que se enraízam nas universidades como marcos fundamentais do design moderno a legitimar a profissão no Brasil desde a década de 1960. Existe, inclusive, certo consenso em considerar o surgimento do design brasileiro a partir da implantação da Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI em 1963, cuja genealogia remete a HfG-Ulm de 1953 e dela para a Bauhaus de 1919 (Denis, 2004).

Esta única visão conceitual e histórica do campo, além de reforçar a inexistência de um design antes do design industrial ou moderno, tornou esparsos seus primeiros vínculos com a indústria, comércio e agricultura brasileiros,

inicialmente fomentados pelos ofícios mecânicos durante o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves⁴ (Denis, 2004).

Buscando transcender estas lacunas conceituais, em uma primeira fase exploratória, introduzimos o estudo das raízes do design brasileiro a partir de uma visão mais alargada. Partindo de um distanciamento histórico de pouco mais de quinhentos anos de descobrimento e de cerca de duzentos de ruptura política entre Brasil e Portugal, procuramos identificar nas relações entre passado e presente os registros de ancestralidade historicamente compartilhados entre as obras de Aloisio Magalhães (Brasil, 1927-1982) e Raul Cunha (Portugal, 1963).

2 Pressuposto: uma visão ampliada da história e teoria do design

A pergunta que se faz de imediato é: como a palavra design adquiriu seu significado atual e seus contornos históricos reconhecidos internacionalmente?

Segundo Steven Connor o design enquanto manifestação cultural da pós-modernidade procura integrar as sucessivas fraturas ocasionadas pela modernidade. Persiste a visão moderna legitimada segundo uma perspectiva fragmentária da ciência a partir do século XVIII, que passou a dissociar os saberes artístico, técnico e tecnológico dos séculos precedentes, recorrentemente associados a valores vulgarizados, ultrapassados e obscurantistas (Connor, 1996).

Segundo Eguchi e Pinheiro existem inúmeras controvérsias sobre a origem histórica do design. Alguns autores consideram que o design é herdeiro de toda uma tradição que data à Pré-história, desde que o homem inventou as primeiras próteses que o auxiliaram em seu contato com o mundo externo (Eguchi; Pinheiro, 2010).

Conforme Bernhard Bürdek, as origens do produto, quando vinculadas à uma finalidade determinada, podem “remontar à antiguidade”. No contexto da Renascença, Leonardo da Vinci é considerado o representante mais destacado do “design no Renascimento”, em virtude da significação inventiva de sua obra. Não

⁴ O Algarve é a região meridional de Portugal, que tem seu litoral voltado para o Atlântico. Corresponde à área ocupada pelos mouros, mais tarde disputada pelos reinados de Portugal e Castela. Tornou-se a principal porta de entrada da arquitetura mudejar, que gradativamente foi assimilada pela cultura ibérica. A partir de 1815 passou a integrar o Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarves.

obstante, é a partir de meados do século XIX, na era da Revolução Industrial quando se fala em Design Industrial, no sentido atual da palavra (Bürdek, 1994, p. 19).

Para Arturo Quintavalle, a questão das origens é inegavelmente um problema quase nunca debatido em termos teóricos e que se evidencia pelo fato de existirem diferentes pontos de partida em cada “história’ do design” ou mesmo da arquitetura moderna” (Quintavalle, 1993, p. 27-28).

Do mesmo modo, para Renato De Fusco, ao traçar a história de uma atividade cultural e produtiva, costumamos partir de alguns precedentes para mostrar que não surge num único momento e exclusivamente de uma única causa, mas de um conjunto de razões e contribuições estratificadas ao longo do tempo. Assim, na tentativa de identificar precedentes do desenho industrial, poderíamos remontar aos tempos mais antigos, em que são reconhecíveis os sinais de uma indústria primitiva, até aos processos mais sofisticados dos séculos XV, XVI e XVII. Processos estes que, para além dos maquinários mais aperfeiçoados, já estão presentes em uma manufatura altamente especializada, que antecipa a moderna divisão do trabalho e inspirou as existentes linhas de montagem (de Fusco, 1998).

Por outro lado, é ideia generalizada que “não é possível discutir o desenho industrial referindo-se a épocas anteriores à revolução industrial, ainda que desde a antiguidade existam alguns objetos feitos em série e com a intervenção parcial de primitivas máquinas como o torno, a furadeira, a roda de oleiro e as prensas manuais das olarias” (Ashton *apud* de Fusco, 1998, p. 1).

Se esta concepção for verdade, a revolução industrial, usualmente datada do período de 1760 a 1830, marca o maior “divisor de águas” entre a produção artesanal e a industrial, e, pelo menos, a impressão da estampa da gravura antecipa esta revolução em mais de três séculos. Deste modo, pode ser considerada uma atividade classificável no domínio do design (de Fusco, 1998, p. 1).

Para Vilém Flusser, as palavras design, máquina, técnica, *ars* e *kunst* estão fortemente inter-relacionadas, sendo cada um dos conceitos impensável sem os demais. No entanto, esta conexão foi negada durante séculos, pelo menos desde a Renascença. A cultura moderna fez uma separação brusca entre o mundo das artes e o mundo da técnica e das máquinas, fazendo com que a cultura tenha se dividido em dois ramos estranhos entre si: o lado duro, ramo científico, e lado brando, o ramos

estético qualitativo. A palavra design entrou nessa brecha como uma espécie de ponte entre esses dois mundos, já que exprime a conexão interna entre técnica e arte (Flusser, 2007).

Continuando com Flusser, o material, *hylé* ou madeira, de que os objetos são feitos praticamente não tem valor. Neste contexto, graças a uma tecnologia sagaz, o trabalho (que, segundo Marx, é a fonte de todos os valores), é realizado por máquinas totalmente automatizadas. Neste sentido, o design é uma coincidência de importantes ideias que, provenientes da ciência, da arte e da economia, se fecundaram de maneira criativa (Flusser, 2007).

Voltando a Quintavalle, a historiografia do design tem que decidir sobre o “ponto de partida de sua ‘história’”, usando critérios diferentes dos adotados até agora e, conseqüentemente, ninguém poderia afirmar que o design moderno começa com a moderna revolução industrial (Quintavalle, 1993, p. 36).

Em segundo lugar, a questão das origens do design não deve ser confundida com a questão do início de um certo design. As áreas de projeto têm, de uma vez por todas, de ser repensadas, levando em linha de conta que não podemos fazer história com um único modelo e uma só tradição, ao contrário, temos que refletir sobre as diferentes ideologias de design e analisar os seus antecedentes (Quintavalle, *Idem*).

Em resumo, os investigadores de design – enfatiza-se, design e não arte – têm que mergulhar na investigação histórica e devem comparar seus modelos, em parte obsoletos que nunca seriamente postos em causa, com aqueles que os historiadores têm construído através das décadas com grande cuidado e debate aprofundado. Isto ainda não foi feito e só deste modo é possível nos “libertar do falso problema das ‘origens’” (Quintavalle, *Ibidem*).

3 A identidade do design: uma história partilhada entre Portugal e Brasil

A nossa historiografia envolve os contextos do Estado Nacional do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815 a 1822) como uma experiência política compartilhada entre Brasil e Portugal, embora na condição de metrópole e colônia e próximo à independência do Brasil. No período do Reino Unido, ao contrário de hoje,

a identidade regida pela noção de “nação” aproximava os nascidos em território brasileiro dos nascidos em território português, ou seja, conciliava as províncias brasileiras ao reino de Portugal. Abrangia “pátria” e “país” sob um único sistema político conduzido pelos desígnios dos representantes da província e do reino (Jancsó; Pimenta, 2000, p. 129-130).

Esta identidade relativamente comum, mestiçada às culturas indígena e africana, durou cerca de 300 anos até a Independência do Brasil, período de ruptura cultural e política. Neste contexto retrospectivo, é que designamos pré-independentista a periodização única e abrangente dos períodos colonial e joanino, localizada entre os anos 1500 e 1822. Importante ressaltar que optamos pela designação pré-independentista pelo fato do período colonial ser entendido de maneira diversa pela historiografia. Alguns historiadores definem o período colonial entre os anos 1500 e 1822, já outros entendem que o estabelecimento da família real na colônia inaugura um novo período entre os anos 1808 e 1821, designado joanino (em referência ao reinado de D. João VI).

Nos primórdios deste decurso é que supomos a presença das primeiras manifestações de um design mestiço, realizado pelos artífices, praticantes da artefaria, pioneiros da arquitetura civil e religiosa, assim como do design de mobiliário e de objetos de uso cotidiano (Lemos, 1979; Toledo, 1983).

Poderíamos tomar como um dos primeiros exemplos, o jesuíta luso Francisco Dias, mestre de obras da igreja de São Roque de Lisboa, que desembarcou em Salvador em 1577 com a incumbência de construir os colégios da Companhia da Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e, posteriormente, o Colégio de Santos (Toledo, 1983,).

No entanto, a identidade do patrimônio histórico colonial é marcada por contradições, os juízos de valor sobre a valiosa herança lusa e luso-brasileira edificada no Brasil é associada por Carlos Lemos ao adjetivo “apátrida”, cujo significado remete a um patrimônio histórico, cultural e arquitetônico sem pátria, destituído de uma identidade originária. Em outras palavras, não poderia ser considerada brasileira, tampouco pertencente à tradição dos mestres oficiais portugueses (Lemos, 1979).

Benedito de Toledo, em relação ao patrimônio arquitetônico do período colonial dos séculos XVIII e XIX, elabora fronteiras de distinção entre arte colonial brasileira “em oposição à arte luso-brasileira ou arte portuguesa feita no Brasil”. Segundo estes critérios existiria uma produção colonial brasileira e uma produção colonial lusa ou luso-brasileira feita no Brasil (Toledo, 1983, p. 98).

Tais critérios de distinção remetem à memória da ruptura política de 1822 (Jancsó; Pimenta, *op. cit.*, p. 129-130), que favoreceu a construção de símbolos nacionais, propagados pelo movimento nativista ou indianismo do século XIX, contexto cultural em que os “nativos não portugueses” se julgavam “muito melhores que os lusitanos” (Ribeiro, 2015, p. 105).

Sob um outro ponto de vista, sabemos hoje que o mercado interno do período colonial não era de subsistência, ao contrário, era um mercado efervescente (Caldeira, 2009), como contexto econômico para a criação de arquitetura e artefatos das artes aplicadas e decorativas, enquanto raízes do design brasileiro.

A recente pesquisa de Jorge Caldeira, a partir de dados empíricos, mostra uma abordagem em direção à diversidade interpretativa de cenário socioeconômico proposta pelos teóricos da nova história, que se debruçaram sobre os arquivos do período colonial (1500-1808). Segundo o sociólogo brasileiro, o sistema econômico colonial elucidado pela tríade “sentido da colonização”, “latifúndio agrário-exportador” e “escravidão” de Caio Prado Jr. evidencia um frágil axioma, que nas últimas décadas vem sendo contestado pela nova história (Caldeira, 2009, p. 20).

Em sua tese, Caldeira demonstra que apesar de Caio Prado Jr. ser o primeiro a sugerir um método de rigor científico à história brasileira, a obra “Evolução política do Brasil” foi redigida a partir de “fontes bastante limitadas”, sem os referenciais metodológicos propostos por Karl Marx ou o conhecimento dos “trabalhos de maior relevância teórica” do sociólogo alemão (Caldeira, 2009, p. 41-42).

Em todas as fontes indiretas que utilizou não existem referências ao conceito “latifúndio”. Caldeira esclarece como este conceito, que durante quase oito décadas prevaleceu como fundamento metodológico das ciências sociais, foi formulado a partir da tese conservadora de Oliveira Viana. Estes vínculos não foram identificados pelos analistas marxistas. Apesar disso, notam-se equivalências de

ideias, que não estão referenciadas nos fichamentos pessoais de Prado Jr. (Caldeira, 2009, p.55-65).

Paralelamente, abrem-se novas abordagens interpretativas, que indicam a existência de uma “sociedade aberta”, propulsora da mestiçagem étnica e cultural na formação do povo brasileiro (Caldeira, 2009; Ribeiro, 2015). Neste contexto, a presença do pujante mercado interno colonial mediada por homens livres, que representavam “pouco mais de dois terços da população”, incluindo os lusos desembarcados e luso-brasileiros residentes, seria o cenário propício às relações comerciais, que impulsionariam o fortalecimento da economia local. A nova interpretação da sociedade colonial desconstrói outro dos conceitos propostos por Caio Prado Jr.: o “mercado de subsistência” (Caldeira, 2009, p. 15; 22-23).

Estes contextos se apresentam como alargamento de alguns pressupostos em torno das teorias do design brasileiro coerentes com a visão histórica ampliada de design, conforme vimos (Quintavalle, 1993; Bürdek, 1994; de Fusco, 1998; FLUSSER, 2007; Eguchi; Pinheiro, 2010).

Não obstante, esta abordagem de busca das raízes do design brasileiro não pretende se contrapor aos estudos decoloniais (Walsh; Mignolo; Linera, 2006), mas, se possível, complementá-los. Antes, pretende ampliar o sentido da miscigenação étnica aplicado a um modelo de design sincrético a partir do encontro do europeu com os nativos no século XVI e, posteriormente, com os africanos no século XVII (Moraes, 2005).

Neste contexto histórico e teórico abrangente, poderíamos apontar para outros designers modernos e contemporâneos, brasileiros e portugueses, sensíveis à questão da busca das raízes da identidade em seu conjunto de obras. Um breve levantamento casual de designers brasileiros modernos e contemporâneos apontaria, entre outros, para Oscar Niemeyer, Lina Bo Bardi, Paulo Mendes da Rocha, Aloisio Magalhães, Dijon de Moraes, Irmãos Campana. Preocupação semelhante terá ocorrido com os designers portugueses modernos e contemporâneos, tais como Joaquim Tenreiro, Daciano da Costa, Álvaro Siza Vieira, Souto de Moura, Miguel Arruda, Raul Cunha, entre muitos outros⁵.

⁵ Oscar Niemeyer foi Prêmio Pritzker (Nobel da Arquitetura) em 1998, Álvaro Siza Vieira em 1992, Paulo Mendes da Rocha em 2006, Souto de Moura em 2011.

À semelhança dos demais citados Aloisio Magalhães e Raul Cunha se dedicaram em um período particular e intenso de suas pesquisas à identidade local de seus respectivos países. No interior do espectro de representantes do design contemporâneo brasileiro e português, nossa observação exploratória fez um recorte das obras destes dois designers, visando a análise de possíveis afinidades temáticas e aproximação de suas obras.

4 A identidade temática em Aloisio Magalhães e Raul Cunha

Tomamos como ponto de partida a observação temática na obra completa do designer brasileiro Aloisio Magalhães⁶ em contraste com a temática na obra *in progress* do designer português, nosso contemporâneo, Raul Cunha⁷.

Como poderíamos interpretar a introdução de um estudo comparativo a partir das obras de um designer recifense e de outro designer lisboeta? Por mais que se negue, no imaginário brasileiro contemporâneo vem à tona as rivalidades históricas em torno da figura do colonizador, que supostamente teria consumido todas as nossas riquezas, além de ser a principal causa dos abismos sociais e econômicos do Brasil contemporâneo (cf. Leite, D.M. 2017). Neste contexto, as possíveis contribuições desta análise comparativa pouco beneficiaria o estudo da identidade do design brasileiro.

Ainda que esta sentença se demonstrasse incontestável, com o decorrer dos séculos o estudo comparativo de um conjunto expressivo de obras contemporâneas de um designer português e de um designer brasileiro não conduziria a outro sentido interpretativo das origens da identidade de nosso design? Se os critérios de análise se assentarem no caráter atribuído à nacionalidade de cada designer ou de suas obras, então não poderemos considerá-la uma interpretação científica, mas ideológica (cf. Leite, D. M. 2017; cf. Caldeira, 2009).

⁶ Nasceu em 1927, na cidade de Recife, Pernambuco. Faleceu em 1982 Pádua (Itália), na ocasião representava o ministro da Educação e Cultura do Brasil em Veneza.

⁷ Nasceu em 1927, na cidade e distrito de Lisboa, Portugal.

5 Metodologia

Partimos da perspectiva de Santaella e Nöth que defende que o modo como percebemos os ambientes e as imagens que construímos do mundo ao nosso redor podem ser condicionadas pelos aparatos técnicos, tecnológicos e pelos recursos materiais disponíveis. Apesar de reconhecerem um certo reducionismo em torno das categorias que envolvem os processos de produção, quando focalizam a materialidade do objeto artesanal sugerem que a maestria gestual pode qualificar os aspectos cognitivos, psíquicos e emocionais emanados pelo designer, artista e artesão (Santaella; Nöth, 2001).

Neste sentido, os registros dos movimentos corpóreos impressos na materialidade podem sugerir a superação das “fronteiras que definem quem nós somos”, podendo servir de fundamento à elaboração de uma nova identidade. Embora estes novos significados sejam atravessados por discursos que sugerem como devemos nos posicionar e de onde podemos nos pronunciar, a interação entre sistemas simbólicos, compreendidos como um processo cultural de identidades individuais e coletivas, podem sugerir pistas sobre quem verdadeiramente somos e quem poderemos nos tornar (Woodward, 2014, p. 18).

A partir destas concepções, iniciamos com a observação de uma ampla amostragem sobre as produções contemporâneas dos designers Aloisio Magalhães e Raul Cunha. Procuramos identificar na obra de ambos os aspectos que entrelaçam traços da identidade cultural brasileira e portuguesa incrustados em cada um dos objetos evidenciados. Ao final, sugerimos que as origens dos aspectos técnicos e tecnológicos investigados por Aloisio Magalhães e Raul Cunha poderiam remeter às artes e ofícios ou artes mecânicas medievais europeias que, mais tarde, hibridizaram-se às novas tradições.

5.1 Aloisio Magalhães e Raul Cunha: aspectos biográficos e contextos da análise

Aloisio Magalhães foi um artista, designer autodidata, docente da ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial, instrutor e professor visitante do *Philadelphia Museum School of Art* (1959-1962) e fundador de escritórios pioneiros de design no

Brasil. Entre 1960 e 1977, criou a identidade corporativa de bancos, indústrias, estatais, universidades e entidades artísticas brasileiras (Leite, J.S. 2003). Entre 1966 e 1977, implantou o projeto e a produção de cédulas monetárias de cruzeiro (Leite, J.S. *op. cit.*).

Entre 1946 e 1950, no início de sua trajetória acadêmica, como estudante de direito, dedicou-se aos figurinos, cenografia e construção de marionetes, títeres e mamulengos, demonstrando apreço pela marcenaria e carpintaria (Melo, 2003, p. 32-33). Participou da Segunda, Terceira e Sexta Bienal Internacional de Arte de São Paulo (1953, 1955, 1961), de exposição no Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM (1956) e no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM Rio (1957), integrou a Trigésima Bienal de Veneza (1961). Expôs no *Pan-American Union* (Washington, 1956-1957), *Roland de Aenlle Gallery* (Nova York, 1957, 1959), *Print Club* (Filadélfia, 1959) e *Petite Galerie* (Rio de Janeiro, 1961), (Leite, J.S. *op. cit.*).

Realizou intercâmbios artísticos e culturais em ateliês, gráficas, museus e escolas de Paris e Estados Unidos (1951-1962), experiências que lhe permitiram reflexões sobre os cursos de artes plásticas brasileiros e o amadurecimento da carreira do designer. Neste período venceu o concurso do Banco Central do Brasil com a criação das cédulas de cruzeiro novo, que lhe permitiu aproximações com Milão na Itália, *Maidenhead* na Inglaterra, Áustria e Holanda (Leite, J.S. *op. cit.*).

Na terceira fase de sua carreira esteve à frente do Centro Nacional de Referência Cultural - CNRC (1975), grupo de pesquisa focado no reconhecimento do produto brasileiro, ligado aos ministérios nacionais. Participou da presidência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (1979-1981), foi o idealizador da extinta Fundação Pró-Memória (1979) e Secretário da Cultura junto ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil (1982), (Leite, J.S. *op. cit.*).

Raul Cunca é designer com mestrado pela *Domus Academy* (Milão, 1992), doutor pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa – FBAUL (2004), docente da Escola Superior de Artes Aplicadas no Instituto Politécnico de Castelo Branco – ESART / IPCB e do curso de Design de Equipamento da Faculdade de Belas-Artes na Universidade de Lisboa. Participa de intercâmbios científicos e culturais junto a universidades europeias, na Itália e Alemanha, e latino-americanas,

no Brasil e Equador, entre elas a Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da Universidade Estadual Paulista (Cunca, 2023).

No início de sua educação secundária, dedicou-se à arte da marcenaria. Entre 1984 e 1989, durante sua trajetória acadêmica e profissional, foi premiado duas vezes pelo Instituto de Comércio Português - ICEP, com o Candeeiro Lumen (1986) e a Cafeteira Calote (1987). Desenvolveu produtos para as Fábricas de Loiça de Sacavém (1986/1988) e de Porcelana de Batalha (1991), para diversas empresas portuguesas especializadas em design de interiores e mobiliários (1990-1999), Câmaras Municipais de Almada (1998) e de Aveiro (1999), Sony (1990), *Design Box* (1993-1994) e *Brain Box* (1995) (Cunca, 2019).

Participou de importantes exposições europeias de Portugal, Alemanha, Itália e Espanha (1991-1999), representando a *Madrid Ceramex* na Feira do Regalo (1986), integrando a IV Bienal de Bolonha (1988), apresentando o design português à Europália (1991). Esteve no *Arena Hall* (1996) e *Living Design Gallery* (1997) em Tóquio, Japão (Cunca, 2019, p. 235-249). Destacamos as exposições “Design Plural” realizada na Casa da Cerca (2014) e O Design para a Vida na Câmara Municipal de Castelo Branco (Cunca, 2023).

Na terceira fase de sua carreira, as pesquisas sobre cortiça, o design e as comunidades são orientadas aos programas de baixo impacto, mínimo investimento tecnológico, economia de energia e matérias-primas renováveis (Cunca, 2019, p. 130-137). Estes são aspectos sustentáveis presentes em Banco I (2005), Sistema 0.7 (2007), *Las Meninas* (2008) e *Do It* (2010), pelas integrantes da segunda fase, denominada “Compreender o Outro” (2005-2010), que anunciam a terceira e atual etapa de sua carreira (Providência, 2019, p. 29-31). As obras deste período parecem inspirar a criação da Secção de Investigação em Design do Centro de Investigação e de Estudos de Belas-Artes - CIEBA, fundada por Raul Cunha em 2009 (Cunca, 2023).

No conjunto de produções contempladas no terceiro e último terço das trajetórias de ambos profissionais, observamos um novo momento. Tanto Aloisio quanto Raul rompem com a estética da modernidade produtivista, centrada no paradigma industrial, para seguirem em direção a uma novo entendimento de design, que incorpora a identidade das comunidades locais de seus respectivos países.

5.2 Aloisio Magalhães e Raul Cunha: problematização

A trajetória biográfica e profissional dos dois designers envolve três momentos. Em Magalhães, observamos as fases da dimensão artística, denominada “Visualidade Como Pensamento” (1947-1954), da transição entre arte e design como “Experimentação Gráfica” e “Exercício do Projeto” (1954-1975), e da integração entre arte e design, denominada “Dimensão da Cultura” (1975-1982), todas descritas e analisadas previamente no livro “A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães”, organizado por João de Souza Leite (2003). Em Cunha, observamos as fases de transição entre o design pós-moderno e pré-moderno, denominada “Fazer-se ao Mundo” (1987-1999), da orientação social e cultural do design, intitulada “Compreender o Outro” (2005-2010) e do interesse pelo design sustentável, designada “Habitar a terra” (2012-2018), abordados no texto “Para uma civilização com barcos: do design ilusão ao design compensação. Contributo à interpretação da obra do designer Raul Cunha entre 1927 e 2018”, elaborado por Francisco Providência.

Neste estudo exploratório, com abordagem qualitativa, aplicamos a nova visão histórica e sociológica de autores como Jorge Caldeira (2009), Maria Yedda Linhares (1990) e Ciro Flamarion Cardoso (1990) ao recorte das terceiras fases de cada um dos designers, “Dimensão da Cultura” no período entre 1975 e 1982; e “Habitar a terra” entre 2012 e 2018. Para obras de Aloisio Magalhães, servimo-nos dos estudos de João de Souza Leite (Leite, J.S. 2023). Já para as obras de Raul Cunha buscamos os estudos de Francisco Providência (Cunha, 2019).

Neste escopo, caberia levantar as questões: Embora ambas as cronologias se apresentem em contextos históricos, geográficos e culturais distintos, seria possível observar possíveis paralelismos entre as referidas terceiras fases dos referidos designers? Seria possível observá-las sob relações equivalentes de busca por identidade e pertencimento histórico partilhado? Poderíamos identificar uma causalidade entre os sistemas simbólicos do passado pré-industrial e o design contemporâneo de Aloisio Magalhães e Raul Cunha?

Para correlacionar as obras do último terço das cronologias, utilizamos o método comparativo (Marconi; Lakatos, 2003) a partir de subcategorias, que focalizassem a identidade dessas produções. Vale ressaltar que com a correlação

entre designers de nacionalidades distintas, não pretendemos confundir as particularidades da identidade cultural brasileira e portuguesa presente nos objetos categorizados. A comparação é única e exclusivamente por subcategorias temáticas, que aproximam as obras dos dois designers definidas a partir da revisão de literatura previamente feita.

A partir dos conceitos de identidade e diferença (Woodward, 2014, p. 12; Leite, D. M. 2017) aplicados à temática das obras, introduzimos a busca pelas raízes do design brasileiro. Supomos como hipótese, com a alocação desses objetos contemporâneos em conjuntos equivalentes, de encontrar possíveis similaridades que apontem para a identidade histórica do design brasileiro.

Apesar de parte de suas obras evidenciem certa variabilidade de traços culturais portugueses e brasileiros, esta interpretação não nos permite generalizar a permanência temática de suas obras em amplitude nacional.

O início de ambas produções distam entre si cerca de quarenta anos. São designers pertencentes a períodos distintos, sendo que o brasileiro já tem a sua obra concluída e a do português se encontra *in progress*. Com isto, também não se pretende concluir que as obras dos dois designers se equivalham.

Não os estamos comparando entre si em termos de juízos de valor ou de importância para seus próprios países. Para isso seria necessária uma outra investigação de amostragem substancial representativa das produções de designers brasileiros e portugueses, que não se enquadra na aqui proposta.

5.3 As terceiras fases cronológicas de Aloisio Magalhães e Raul Cunha

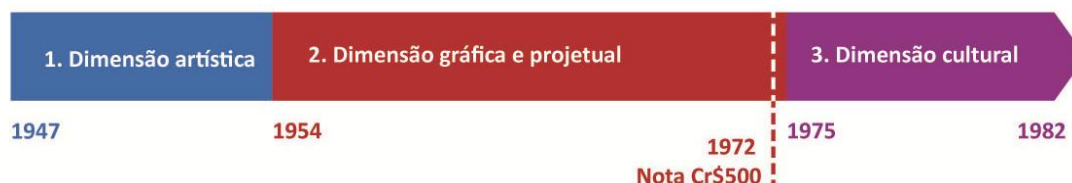
Entendemos por “Dimensão da Cultura” (Figura 1) as pesquisas empreendidas por Aloisio Magalhães sobre o reconhecimento do design brasileiro. Neste período buscou resgatar o fazer popular, observando os costumes e práticas, que revelassem dinâmicas produtivas potenciais. O aprimoramento destes processos contribuiria para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades locais, pretendido desde a criação do CNRC. Neste centro de pesquisa, o designer brasileiro criou e liderou um grupo de investigadores focado em levantar a variabilidade das

O resgate das raízes do design brasileiro e português a partir de paralelismos temáticos entre as fases cronológicas de Aloisio Magalhães e Raul Cunha



manifestações culturais materiais e imateriais, que garantissem visibilidade e dinamização às produções (Duarte, 2003).

Figura 1: Fases cronológicas de Aloisio Magalhães.



Fonte: Adaptado de LEITE, J.S. (2003).

Entendemos por “Habitar a terra” (Figura 2) as pesquisas empreendidas por Raul Cunha sobre a defesa da identidade sustentável do design português. Procurou reavivar a familiaridade com materiais e tradições locais, com a finalidade de torná-los um experimento de redução de impactos ambientais. Neste período, integrou o artesanato serrano em suas produções, alçando-os à categoria combinatória da cultura pós-moderna (Providência, 2019), ligada à hibridização de entidades diversas, tais como as manifestações intelectuais, sociais, políticas e estéticas, que contrastam com os ideais da modernidade iluminista do século XVII e racionalista do século XVIII (Pinheiro, 2007).

O designer português segue com sua pesquisa *in progress*, focado em aplicar os conhecimentos da identidade e cultura beirã, particularmente das províncias da Beira Baixa. A partir de suas produções autorais e coletivas apresenta à comunidade global a identidade cultural das universidades e regiões onde atua (Cunha, 2015; Cunha, 2018; Cunha, 2022).

Figura 2: Fases cronológicas de Raul Cunha.



Fonte: Adaptado de Providência (2019).

No primeiro escopo, o último terço da carreira de Aloisio Magalhães já comporta a pesquisa curatorial e coletiva abrangente, dado que sua morte ocorreu em 1982. Em paralelo, no segundo escopo observamos outras trajetórias do designer Raul Cunha, a pesquisa curatorial e a produção coletiva, desenvolvidas entre 2016 e 2020 junto às obras dos graduandos em Design de Interiores e Equipamento e dos mestrandos em Design de Interiores e Mobiliário da ESART-IPCB.

5.4 Aloisio Magalhães e Raul Cunha: organização das subcategorias propositivas

Neste recorte nos debruçamos sobre as fases cronológicas “Dimensão da Cultura” (Leite, J.S. 2003, p. 221-263) e “Habitar a terra” (Providência, 2019, p. 31-38), que passam a ser entendidas como sistemas simbólicos, que orbitam em torno da técnica e tecnologia em interação com a realidade matériaca e cultural vivenciada pelos dois designers em seus respectivos países

No interior destas categorias introduzimos as subcategorias propositivas, a fim de organizar os símbolos culturais identificados nos objetos. A partir de uma seleção de obras e através do suporte teórico dado pela revisão de literatura feita, apresentamos estratégias de organização que orientam o aprofundamento futuro de nossa pesquisa. Elencamos assim cinco subcategorias que referenciam as temáticas presentes nas produções de Aloisio Magalhães e de Raul Cunha: [1] prática de reutilização, [2] costumes alimentares, [3] brinquedos artesanais, [4] relação com a paisagem e patrimônio de seus países.

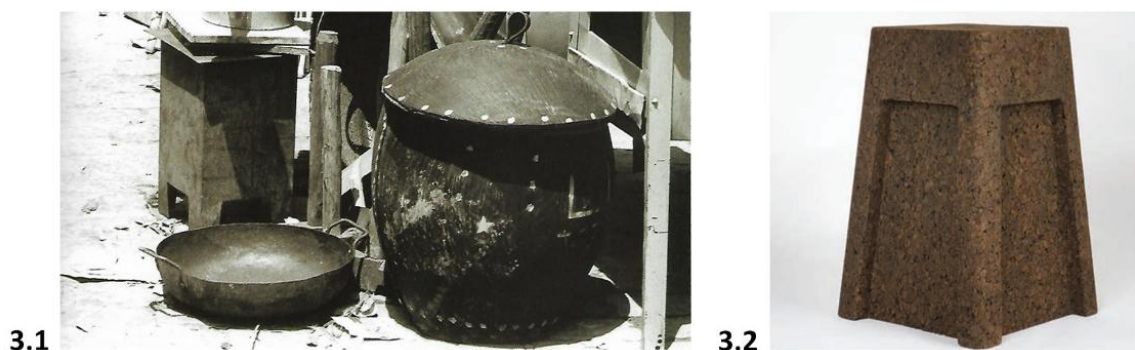
5.4.1 O foco em matérias-primas reaproveitáveis

Na primeira classificação (Figura 3), focalizamos o reaproveitamento de matérias-primas de uso cotidiano. Em Aloisio Magalhães, destacamos o tratamento dado à borracha dos pneus, com a finalidade de reintroduzir o objeto de descarte industrial na fabricação de produtos novos, sobretudo depósitos de lixo doméstico. Neste contexto, observamos a resolução de um problema socioeconômico, a partir da reutilização de materiais descartáveis e supostamente desprovidos de valor comercial (Magalhães, 2017a). Na contemporaneidade, esta categoria de produtos conduz a

novos sistemas de aprendizagem e possibilidades de reinserção no mercado de trabalho (Duarte, 2003).

Nas obras de Raul Cunca salientamos o aglomerado negro de cortiça granulada (Cunca, 2019, p. 140-145; 148-151; 156-157), obtido a partir da poda e limpeza do sobreiro, espécie arbórea nativa que em 2011 se tornou patrimônio de Portugal (Paoliello, 2018). É matéria-prima expandida e moldada a partir de altas temperaturas de vapor de água, cujos processos liberam resinas naturais a fim de unir os flocos. Sua composição permite o prolongamento de sua vida útil por mais de 50 anos. Após este período, as placas de aglomerado podem ser recolhidas e convertidas em isolante acústico, térmico ou argamassa leve⁸.

Figura 3: Matérias-primas: 3.1 pneumáticos e 3.2 aglomerado de cortiça.



Fonte: Leite, J.S. (2003); 3.2 Cunca (2019).

5.4.2 O interesse por técnicas e tecnologias ancestrais

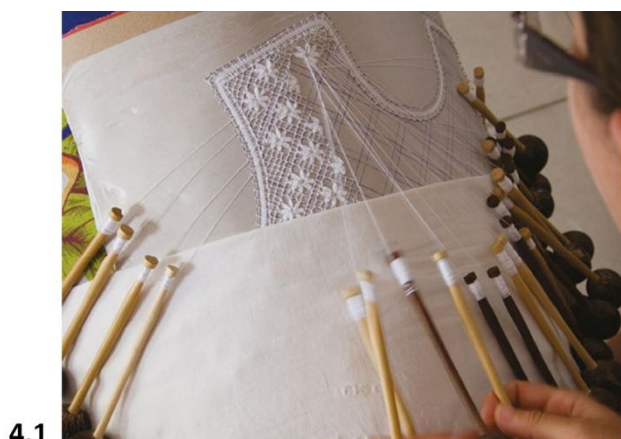
Na segunda classificação (Figura 4), salientamos o patrimônio técnico e tecnológico. Em Aloisio Magalhães observamos os projetos ligados aos indígenas do Centro-Oeste, à tecelagem popular no Triângulo Mineiro, passando pela cerâmica de Amaro de Tracunhaém e alcançado as Carrancas do São Francisco (Magalhães, 2017a, p. 112). Este inventário contempla cerca de 3.298 peças utilitárias, sendo 650 em cerâmica, 250 em couro, 40 em renda, 570 em palha, 300 em madeira, 43 em pinturas, 18 em ferro, 12 em sisal, 200 em areia colorida, 630 sandálias e tamancos, 70 cachaças, 110 objetos e conchas (Magalhães, 2017b, p. 131). Parte destes objetos

⁸ Dados extraídos do site da Sofalca, indústria portuguesa apoiadora dos projetos desenvolvidos por Raul Cunca entre os anos de 2012 e 2016.

Integram os acervos iconográficos do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – CNFCP e da Fundação Nacional das Artes - FUNARTE (Londres, 2003).

Nas obras de Raul Cunha, observamos o resgate das técnicas, recortes e encaixes tradicionais da marcenaria, a presença da tecelagem do burel em assentos e encostos de cadeiras, produzido com lã natural de origem serrana. Acrescentamos as tramas em lã, barbante ou algodão, os bordados de Castelo Branco ou o trançado em vime. Todas estas técnicas se repetem em diferentes obras, integram os catálogos da ESART-IPCB, tais como a rodilha, que é patrimônio material de Portugal (Cunca, 2015; Cunca, 2018; Cunca, 2022).

Figura 4: Técnicas e tecnologias: 4.1 renda de bilros e 4.2 burel e marcenaria.



4.1



4.2

Fonte: 4.1 LIMA; FERREIRA (2011); 4.2 CUNCA (2019).

5.4.3 A reinserção dos laticínios e gêneros agrícolas na culinária

Na terceira classificação (Figura 5), focalizamos os gêneros alimentícios e práticas culinárias. Em Aloisio Magalhães, identificamos o interesse pela produção de doces (balas, caramelos, bombons, pastilhas), manteigas (Londres, 2003). Além das bebidas, como aguardente de lima, vinho licoroso de jabuticaba, vinho fino de uva, vinho de caju e o engarrafado de néctar de frutas brasileiras (Duarte, 2003).

Em Raul Cunha, identificamos objetos associados aos alimentos naturais, o mel, as nozes e avelãs, os chás de flor e folhas, os figos e outros frutos secos, as melancias, laranjas, pêssegos, cerejas e outros frutos frescos, as cherovias, cebolas

e outras hortaliças, a canela em pó, as malaguetas, outros temperos e ervas aromáticas (Cunca, 2015; Cunca, 2018; Cunca, 2022).

Incluimos também os produtos de infusões medicinais, com o uso de cabos de cerejas ou folhas de carqueja. E aqueles que consagram a culinária típica, o pão Bica, os queijos frescos, o Travia e o Serra da Estrela, os enchidos, os azeites de oliva, as compotas, as Filhoses de Joelho (Cunca, 2015; Cunca, 2018; Cunca, 2022).

Figura 5: A culinária local: 5.1 vinho de cajú e 5.2 contentor Bica.



Fonte: 5.1 LEITE, J.S. (2003); 5.2 CUNCA (2022).

5.4.4 O interesse pelas brincadeiras infantis e ancestrais

Na quarta classificação (Figura 6), salientamos os jogos, brincadeiras e brinquedos do passado. Em Aloisio Magalhães, observamos o inventário e documentário curta-metragem de brinquedos populares do Nordeste, os bonecos esculpidos em madeira, trajados à maneira dos vaqueiros, em posição de monta com seus berrantes, sobre animais de carga, carros de bois, carretes ou cercados por galos e galinhas, que retratam o sertanejo nordestino (Brinquedo, 1977).

Focalizamos as miniaturas em lata ou madeira, os bondes movidos a cavalo, mesas, sofás, estantes, berços, cadeiras em balanço, carros, caminhões, caminhonetes, ônibus dos centros urbanos nordestinos. Destacamos os autômatos articulados em movimentos circulares ou oscilatórios de vai e vem, o Mané Gostoso, as latarias rotativas em formato de carrosséis ou de trabalhadores em ação (Brinquedo, 1977).

Registramos a ludicidade de marionetes, fantoches e mamulengos das festividades nordestinas. Além das miniaturas das jangadas em madeira nos mares

do litoral nordestino. Destacamos as bonecas em tamanhos diversificados, moldadas, talhadas ou costuradas em tecido (Brinquedo, 1977).

Em Raul Cunha, apontamos os jogos de tabuleiro, o apito, pião, chocalho, carimbos, *puzzles* tridimensionais, cenários e bonecos, especificamente as Marafonas de Monsanto. Observamos a finalidade didática do bordar, do costurar, do tocar instrumentos musicais e do contar histórias, práticas relacionadas à socialização e às habilidades interpessoais (Cunca, 2015; Cunca, 2018; Cunca, 2022).

Figura 6: Brinquedos ancestrais: 6.1 Mané Gostoso e 6.2 Marafonas de Monsanto.



Fonte: 6.1 Museu do homem do Nordeste (PE-BR); 6.2 CUNCA (2022).

5.4.5 Afeição pela paisagem, seu patrimônio histórico e ecológico

Na quinta classificação (Figura 7), focalizamos a relação dos designers com a paisagem. Em Aloisio Magalhães, destacamos as cidades históricas de Ouro Preto (MG-BR), São Miguel das Missões (RS-BR) e Olinda (PE-BR), incorporadas ao patrimônio mundial da humanidade. Observamos o resgate da memória de imigrantes italianos com o Museu ao Ar Livre de Orleans (SC-BR). E ainda o Levantamento Ecológico e Cultural do Porto de Suape (PE-BR) e o das lagoas de Mundaú e Manguaba (AL-BR) para mitigar impactos fabris sobre a ecologia local⁹ (Leite, J.S. 2003).

⁹ Estudos que poderiam indicar soluções ao recente afundamento de solo resultante da extração de sal-gema na região de Maceió em dezembro de 2023.

Em Raul Cunha, destacamos as referências às colinas de Lisboa, ao estuário do Tejo e à fertilidade do Ribatejo, onde crescem as coníferas, sobreiros e a variedade de frutas da região (Cunca, 2019). Salientamos a iluminação solar da Beira-Baixa, a paisagem rural, as curvas de nível e terrenos graníticos, onde se cultivam oliveiras, pinhos, carvalhos, faias, pessegueiros, azinheiras e noqueiras. (Cunca, 2015; Cunca, 2018; Cunca, 2022).

Figura 7: Afeição por Olinda; afeição por Lisboa: 7.1 Onze litografias e 7.2 Cadeira Lis.



7.1



7.2

Fonte: 7.1 LEITE, J.S. (2003); 7.2 CUNCA (2019).

6 Análise dos dados

Diante do exposto, pudemos perceber um paralelismo entre as fases “Habitar a terra” e “Dimensão da Cultura” que ocorre a partir de cinco dimensões da cultura material e imaterial de localidades e momentos históricos distintos.

Na primeira subcategoria temática notamos uma relativa distinção em relação ao reaproveitamento de matérias-primas. Em Magalhães o foco é o lixo industrial (pneumáticos, restos de madeira e folhas de enlatados). Em outro sentido, Cunha se dedica aos recursos naturais renováveis, predominantemente a cortiça e a madeira de pinho.

Nas quatro subcategorias restantes verificamos importantes aproximações entre as produções dos dois designers, sobretudo a ênfase na valorização da identidade, memória e cultura abarcada pela subcategoria toponímica das cidades ou regiões às quais se ligaram afetiva e profissionalmente. Deste ponto nodal

fundamental observamos a reintrodução dos hábitos alimentares de nossos antepassados, sobretudo a partir de produções associadas à agropecuária, principalmente aos frutos típicos de suas localidades.

Os dois designers entrelaçam o repertório visual vernáculo das comunidades locais às técnicas e tecnologias artesanais, nas quais predomina a marcenaria, tecelagem e bordados. Reintroduzem os brinquedos ancestrais, especificamente as bonecas ou bonecos das respectivas regiões, desenvolvidos em madeira, tecido ou as duas matérias-primas associadas.

7 Considerações finais

Com a ruptura política entre Brasil e Portugal em 1822, o patrimônio material e imaterial de cada uma das culturas, atualmente ligado ao repertório de cada um dos designers analisados, se enraizou em territórios e paisagens distintas. Contudo, se esta análise seguisse nesta direção, julgaríamos as obras a partir da nacionalidade de seus autores, fortalecendo vieses ideológicos que desconsideram o florescimento de uma história partilhada entre lusos e luso-brasileiros.

No entanto, o viés cientificista ofusca o entendimento do design em causa, que se manterá vivo a partir do resgate da técnica e tecnologia artesanal perpetuada por nossos ancestrais. Nesta análise comparativa, a obra do designer português nos estimula a refletir sobre a presença de uma das matrizes culturais lusa e luso-brasileira e de suas contribuições às inovações que surgirão posteriormente na identidade do design evidenciado por Aloisio Magalhães em sua fase cultural.

Esta outra perspectiva sugere um design assentado nas artes e ofícios ou artes mecânicas medievais europeias, que somente no século XV, com as grandes navegações, migram para o Brasil pelas mãos de arquitetos, artistas e artífices lusos e luso-brasileiros, cujas ancestralidades se hibridizaram às tradições dos nativos, africanos e afro-brasileiros desde os tempos da colônia.

Entretanto, a mesma relação de influências é pouco evidenciada pelas teorias do design brasileiro, como se a cultura colonial pouco tivesse contribuído para a trajetória histórica de nosso produto até a contemporaneidade. Dijon de Moraes talvez seja um dos poucos designers da atualidade a apresentar a perspectiva

ampliada das contribuições europeias sobre o nosso design, tendo como sua principal referência as teorias do antropólogo Darcy Ribeiro.

Esta constatação poderia sugerir uma busca pelas origens do design brasileiro para além das particularidades dos símbolos e das identidades nacionais presentes na cultura dos dois países. Neste contexto, as quatro primeiras subcategorias temáticas evidenciam os processos artesanais orientados à configuração de artefatos móveis, cujo design se fortalece a partir do patrimônio arquitetônico e paisagístico enfatizado pela quinta subcategoria.

No entanto, sendo a questão das raízes da identidade nacional particularmente problemática no contexto brasileiro, necessitamos ainda compreender como ocorre a passagem da abordagem ideológica para a abordagem ampliada do design no Brasil pré e pós-independentista, pesquisa já iniciada em outra publicação, e também entender futuros aspectos que serão tratados no decorrer da pesquisa¹⁰.

8 Agradecimentos

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁰ OLYMPIO PINHEIRO. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. E-mail: oj.pinheiro@unesp.br

Referências:

BRINQUEDO Popular do Nordeste. Produção: Pedro Jorge de Castro. Direção de Fotografia: Walter Carvalho. Brasil, 1977. (20 min), son., color.

BÜRDEK, Bernhard E. **Diseño**: Por favor confira as informações e o modelo antes de enviar o arquivo finalizado.

CALDEIRA, Jorge. **História do Brasil com empreendedores**. São Paulo: Mameluco, 2009.

CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna**: introdução às Teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1996.

CUNCA, Raul (Org.). **O design para a vida**. Castelo Branco: Câmara Municipal de Castelo Branco, 2019.

CUNCA, Raul (Coord.). **DesignEsart**: identidade local e design global. Castelo Branco: ESART-IPCB, 2015.

DESIGNESART: novos rituais, novas práticas locais. Castelo Branco: ESART-IPCB, 2018.

DESIGNESART: território, identidade e valor local. Castelo Branco: ESART-IPCB, 2022.

CUNCA, Raul. About Raul Cunha. **Cunca Concept Design**, Lisboa. 2023. Disponível em: < <https://raulcunca.com/About-Raul-Cunca> >. Acesso em: 19 jun. 2023.

DE FUSCO, Renato. **Storia del design**. Roma: Laterza, 1998.

DENIS, Rafael Cardoso. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

DUARTE, Paulo Sergio. A cultura e o caráter do desenvolvimento econômico. In: LEITE, João de Souza (Org.). **A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães.** Rio de Janeiro: Artviva, 2003.

EGUCHI, Haroldo Coltri; PINHEIRO, Olympio José. Design *versus* Artesanato: Identidades e contrastes. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 1673-1679, 2010.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado:** por uma filosofia do design e da comunicação. (Organização e seleção de textos: Rafael Cardoso). São Paulo: Cosac Naify, 2007.

JANCSÓ, István; PIMENTA, João Paulo Garrido. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Viagem incompleta:** a experiência brasileira (1500-2000). Formação: Histórias. São Paulo: SENAC, 2000.

LEITE, João de Souza (Org.). **A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães.** Rio de Janeiro: Artviva, 2003.

BENS Culturais do Brasil: um desenho projetivo para a nação. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

LEMONS, Carlos Alberto Cerqueira. **Arquitetura brasileira.** São Paulo: Edusp, 1979.

LIMA; Ricardo Gomes; FERREIRA, Tatiana de Sá Freire. **Morros da Mariana:** um espaço rendado. Rio de Janeiro: IPHAN, 2011.

LONDRES, Cecília. O Centro Nacional de Referência Cultural: a contemporaneidade do pensamento de Aloisio. In: LEITE, João de Souza (Org.). **A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães.** Rio de Janeiro: Artviva, 2003.

MAGALHÃES, Aloisio. Centro Nacional de Referência Cultural: um projeto para evitar o massacre. In: LEITE, João de Souza (Org.). **Bens Culturais do Brasil:** um desenho projetivo para a nação. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017a.

DA invenção e do fazer. In: LEITE, João de Souza (Org.). **Bens culturais do Brasil:** um desenho projetivo para a nação. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017b.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, José Laurenio. Aloisio e o TEP. In: LEITE, João de Souza (Org.). **A herança do olhar: o design de Aloisio Magalhães**. Rio de Janeiro: Artviva, 2003.

MORAES, Dijon De. **Análise do design brasileiro: entre mimese e mestiçagem**. São Paulo: Blucher, 2005.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MUSEU do homem do Nordeste, Recife / PE. Boneco Mané Gostoso. Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/museudohomemdonordeste/3921757100>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PAOLIELLO, Carla. A procura da identidade portuguesa no mobiliário em cortiça de Raul Cunha – um caso de estudo. **Convergências - Revista de Investigação de Ensino das Artes**, Castelo Branco, v. 11, n. 22, p. 1-7, 2018.

PINHEIRO, Olympio José. A encruzilhada de Janus Bifrons: Arte, Ciência e Tecnologia na contemporaneidade. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAP, 2007.

PEVSNER, Nikolaus. **Os pioneiros do desenho moderno: de William Morris a Walter Gropius**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PROVIDÊNCIA, Francisco. Para uma civilização com barcos: do design ilusão ao design compensação. Contributo à interpretação da obra do designer Raul Cunha entre 1987 e 2018. In: CUNCA, Raul (Org.). **O design para a vida**. Castelo Branco: Câmara Municipal de Castelo Branco, 2019.

QUINTAVALLE, Arturo Carlo. Design: o falso problema das origens. In: MANZINI, Ezio (Org.). **Design em aberto: uma antologia**. Lisboa: Centro Português de Design, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3.ed. São Paulo: Global, 2015.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

Sofalca. Sustentabilidade. **Reutilização e reciclagem da cortiça**. Disponível em: < <https://www.sofalca.pt/pt/cork/#forest> >. Acesso em: 19 jun. 2023.

TOLEDO, Benedito Lima de. Do século XVI ao início do século XIX: Maneirismo, Barroco e Rococó. In: ZANINI, Walter (Org.). **História geral da arte no Brasil**. Vol.2. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

WHALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro Garcia. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ed. Signo, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

Data de submissão: 13/12/2023

Data de aceite: 31/01/2024

Data de publicação: 22/02/2024

Experiências de ensino em design de moda e desenvolvimento sustentável: a relação dialógica com o mercado a partir da curricularização da extensão universitária

Experiences in fashion design education and sustainable development: the dialogical relationship with the market through the curricularization of university extension

L'expériences d'enseignement en design de mode et développement durable: la relation dialogique avec le marché à partir de la curricularisation de l'extension universitaire

Hélcio José Prado Fabri¹

Resumo

A contemporaneidade é marcada por temas que nos reportam à emergência das questões ambientais e apontam para desafios, nos quais estão depositados os anseios e as esperanças da civilização. A sociedade industrial fornece aos sujeitos consumidores toda a estrutura material e informativa de que ele possa necessitar ao longo de seu ciclo de vida, em um determinado contexto histórico, tecnológico e cultural. Por outro lado, o meio ambiente é parte integrante do espaço físico necessário para a sobrevivência e interações dos seres humanos e todo o tipo de vida no planeta. Para o designer, o ambiente deveria ser considerado com um sistema de artefatos e estruturas capaz de se inter-relacionar em harmonia com o ambiente físico e natural, no uso, manutenção e preservação dos recursos de forma equilibrada. Este artigo pretende relatar a experiência de ensino em Design de Moda e a integração com outros estudantes da Universidade Positivo em um Projeto de Extensão Institucional relacionado à linha de Pesquisa Aplicada ao Meio Ambiente, em cooperação com empresas do setor produtivo do segmento de vestuário feminino, a partir do escopo da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Os projetos de pesquisa e extensão mediados pela visão interdisciplinar do Design, ao abranger múltiplas áreas do conhecimento, oferecem a oportunidade de aprendizado, por meio da interação dialógica entre universidade e comunidade, com a possibilidade da produção de conhecimentos com potencial inovador e transformador de contexto social, econômico, tecnológico ou ambiental, com destaque às questões relacionadas à moda, desenvolvimento sustentável e economia circular.

Palavras-chave: Design Moda; Ensino; Extensão Universitária.

Abstract

Contemporary times are marked by issues that lead us to the emergence of environmental concerns, pointing towards challenges where the aspirations and hopes of civilization for the future are embedded. In this economic scenario, industrial society is characterized as the means to provide consumer subjects with all the material and informational structure they may need throughout their life cycle in a specific historical, technological, and cultural context. In contrast, the "environment" is an integral part of the physical space necessary for the survival and interactions of humans and all forms of life on the planet. For designers, the environment should be considered as a system of artifacts and structures capable of interrelating harmoniously with the physical and natural environment, ensuring balanced use, maintenance, and preservation of resources. This article aims to report the teaching experience in Fashion Design and its integration with other students at "Universidade Positivo" in an Institutional Extension Project related to the Applied Research to the Environment line, in

¹ Designer, Mestre em Comunicação e Linguagens, Docente na área de Design na Universidade Positivo, Professor do Programa de Extensão Institucional da Universidade Positivo.
helcio.fabri@up.du.br
<http://lattes.cnpq.br/3174491883976462>
<https://orcid.org/0000-0002-6391-1675>

cooperation with companies in the productive sector of the women's clothing segment based on the scope of the "National Solid Waste Policy". Research and extension projects, mediated by the interdisciplinary vision of Design, spanning multiple areas of knowledge, provide opportunities for learning through dialogical interaction between the university and the community. They offer the potential for producing innovative and transformative knowledge in social, economic, technological, or environmental contexts, with a focus on issues related to fashion, sustainable development, and circular economy.

Keywords: Fashion Design; Teaching; University Extension.

Résumé

La contemporanéité est marquée par des interrogations qui nous ramènent à l'émergence des questions environnementales et nous renvoient à des défis dans lesquels s'inscrivent les aspirations et les espoirs de la civilisation pour l'avenir. Dans cette conjoncture économique, la société industrielle se caractériserait comme le moyen de fournir aux citoyens consommateurs toute la structure matérielle et informative dont ils pourraient avoir besoin tout au long de leur cycle de vie dans un contexte historique, technologique et culturel donné. À l'opposé, l'"environnement", partie intégrante de l'espace physique nécessaire à la survie et aux interactions des êtres humains et de toutes les formes de vie sur la planète. Pour le designer, l'environnement devrait être considéré comme un système d'artefacts et de structures capables de s'interconnecter en harmonie avec l'environnement physique et naturel, dans l'utilisation, l'entretien et la préservation des ressources de manière équilibrée. Cet essai vise à rendre compte de l'expérience d'enseignement en Design de Mode et de l'intégration avec d'autres étudiants de l'Université Positivo dans un Projet d'Extension institutionnelle lié à la ligne de Recherche Appliquée à l'Environnement, en coopération avec des entreprises du secteur productif du segment de l'habillement féminin, en fonction du champ d'application de la "Politique Nationale des Déchets Solides". Les projets de recherche et d'extension médiés par la vision interdisciplinaire du Design, en englobant de multiples domaines de connaissance, offrent des possibilités d'apprentissage, grâce à l'interaction dialogique entre l'université et la communauté, avec la possibilité de produire des connaissances ayant un potentiel innovant et transformateur dans le contexte social, économique, technologique ou environnemental, en mettant l'accent sur les questions liées à la mode, au développement durable et à l'économie circulaire.

Mots-clés: Design de Mode; Enseignement; Extension Universitaire.

1 Introdução

Este artigo faz parte das reflexões e questionamentos sobre as práticas e o ensino do Design e Design de Moda ao longo de mais de trinta anos de formação acadêmica, vinte anos de atuação na área de Design com empresas do setor produtivo em diversos segmentos de mercado e, outros vinte anos dedicados ao ensino nesta área. Neste sentido, pretende-se relatar à comunidade acadêmica as experiências de ensino em Design de Moda e a integração de estudantes de outros cursos da universidade, no Projeto de Extensão Institucional realizado na Universidade Positivo (Curitiba, PR) a partir do ano de 2020, ainda em desenvolvimento e com possibilidades de novos desdobramentos.

O ponto de partida do projeto foi a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamentou as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes. A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, e deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

Entre os objetivos que estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior estão a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimento, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de

conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Este artigo, pretende relatar a experiência de ensino em Design de Moda e a integração de outros estudantes da universidade em um Projeto de Extensão Institucional relacionado à linha de Pesquisa Aplicada ao Meio Ambiente, em cooperação com uma empresa do setor produtivo no segmento de vestuário feminino, para a discussão de propostas de gestão de resíduos têxteis gerados por uma empresa do segmento de vestuário a partir do escopo da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). A pesquisa é interdisciplinar, ao abranger múltiplas áreas do conhecimento, como Design e Engenharias Têxtil e Química e foi estruturada por meio de documentação indireta, com informações interpretadas por outros estudos, por meio da análise de conteúdo e do exame sistemático para a identificação, estruturação e avaliação dos conhecimentos. Também explora a forma empírica, fundamentada em experimentos ao construir conhecimento por meio do objeto de estudo, num contexto controlado e manipulado. Os trabalhos foram conduzidos e embasados pelas discussões contemporâneas a respeito das questões relacionadas à moda, sustentabilidade e economia circular, conduzidas por pesquisa em fontes escritas secundárias em torno dos assuntos, a partir da leitura de autores reconhecidos, em especial sobre moda e desenvolvimento sustentável, sobre economia circular, e sobre as práticas de Design na contemporaneidade.

2 Design, industrialização e consumo como eixo central do projeto: cenário e problematização

A geração de profissionais e docentes do Design que se graduaram nas décadas de 1970 e 1980 ainda tiveram influência dos movimentos modernistas europeus, do design alemão da Bauhaus, da Escola de ULM e do design italiano, além das tendências internacionais que ocorreram ao longo do século XX. Às origens do pensamento do Design no Brasil, também está relacionado o processo de desenvolvimento e industrialização, o que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da profissão, já que a produção em massa de bens de consumo e a

necessidade de produtos com maior apelo estético impulsionaram a demanda por designers industriais.

Na comemoração dos quinze anos da criação da Escola Superior de Desenho Industrial – (ESDI), em 1977, foi publicada, pelo designer Joaquim Redig, a obra conceitual sobre desenho industrial no Brasil, que além dos critérios apurados e didáticos no design da informação, das escolhas tipográficas e da diagramação, propõe ideias e conceitos relacionados ao contexto da época. O texto é um convite para a reflexão de pontos centrais, entre ele “Homem, Forma, Utilidade, Indústria, Custo e Ambiente” e suas relações com a atividade projetiva própria ao Design.

Este trabalho se concentrará em dois aspectos dessas propostas, que fazem parte da gênese do Design no Brasil. Por um lado, tem-se a indústria, que se caracterizaria como o meio para fornecer ao sujeito contemporâneo, um consumidor, toda a estrutura material e informativa de que ele pode necessitar ao longo de seu ciclo de vida (objetos, roupas, equipamentos, imagens e informações), em um determinado contexto histórico, tecnológico e cultural. O Design Industrial teve sua origem a partir do desenvolvimento da indústria, da mecanização e da produção seriada, que transforma matérias primas diversas em artefatos por meio das tecnologias. Para discutir as relações entre seres humanos e tecnologia, o designer Tomas Maldonado (2012, p.125) recorre ao conceito da cultura material dos artefatos, um produto concreto da “techne”, palavra grega que remete ao fazer com arte. Segundo o designer, existe um consenso entre os teóricos, que consideram artefatos como próteses, “entendidas como estruturas artificiais que substituem, complementam ou potencializam, em parte ou totalmente, uma determinada função do organismo [...] e que pressupõe a existência de um sujeito, no qual se aplica a função integradora ou substitutiva”. Em seus estudos, classifica os artefatos como próteses motoras, sensoriais, intelectuais e sincréticas que possibilitam ao ser humano potencializar suas capacidades físicas, intelectuais, expressivas, comunicacionais para que seja possível ser e estar no mundo.

Por outro lado, Redig (1977, p.24) destaca o “ambiente”, como parte integrante do espaço físico necessário para a sobrevivência e interações dos seres humanos em uma sociedade industrial. Para o designer, o ambiente pode ser considerado com um sistema de artefatos e estruturas que devem se inter-relacionar em harmonia com o ambiente físico e natural, no uso, manutenção e preservação dos

recursos de forma equilibrada entre as demandas ecológicas, ambientais e culturais. A opção de melhor desempenho para a fabricação ou o uso de um artefato deve necessariamente corresponder à opção que melhor se relacionar com os recursos que regem o ciclo natural ou cultural de cada território.

No entanto, nos últimos anos temos acompanhado indícios do estreitamento das fronteiras entre Design e os problemas contemporâneos, no que diz respeito às relações com os demais seres vivos e com a Natureza. O desenvolvimento e o progresso a partir da Revolução Industrial acelerou as mudanças na civilização de forma extraordinária, criando as bases para o Design e resultando na criação da infinidade de artefatos, entre eles o vestuário que nos envolve e que incorporamos como coparticipantes de nossas vidas. Se, por um lado, tais artefatos apresentam-se como ferramentas para nos proteger, potencializar, reduzir esforços físicos ou facilitar a execução de tarefas, por outro, servem para ver e interpretar o mundo, bem como interferir no curso natural da vida no planeta, na maioria das vezes revelando impactos negativos. A respeito disso, o historiador Adrian Forty descreve as impressões de John Bing, um viajante e pesquisador inglês que circulou pelos centros industriais em formação na Inglaterra, entre os anos de 1781 e 1794. De forma não entusiasmada, escreveu em 1792 sobre Aysgarth, cidade localizada no distrito industrial Vale de Yorkshire, o seguinte depoimento:

Mas o que completou a destruição de todo o pensamento rural foi a construção de uma fábrica de tecidos de algodão em um lado onde, desde então, paisagem e tranquilidade foram destruídas: falo agora como turista (como policial, como cidadão, como homem de Estado, não entro no assunto); as pessoas, de fato, encontram-se empregadas; mas todas estão condenadas ao vício causado pela aglomeração...Quando não estão trabalhando na fábrica, saem a invadir a propriedade alheia, pilhar e entregar-se à devassidão – Sir Arkwright pode ter trazido muita riqueza para sua família e para o país; mas como turista, execro seus projetos que, tendo invadido todos os vales pastoris, destruíram o curso e a beleza da Natureza; porque temos agora aqui uma grande fábrica deslumbrante, que absorve metade da

água das quedas acima da ponte. Com o sino tocando e o clamor da fábrica, todo o vale perturba-se; traição e sistemas de nivelamento são o discurso; e a rebelião pode estar próxima. (Forty, 2007, p.23)

É interessante notar que tal registro histórico, associado às origens da industrialização e, posteriormente ao Design, cite uma fábrica de tecidos de algodão que perturba, naquele contexto, a ordem social e o equilíbrio ambiental. Neste sentido, Forty (idem, p.19) ressalta que o progresso nas sociedades contemporâneas pode ser sinônimo de uma série de medidas provocadas pelo capital industrial, entre eles a maior abundância e oferta de bens. Como particularidade do capitalismo, cada inovação benéfica pode corresponder a mudanças indesejáveis pela maioria das pessoas, à medida que o consumo nos impulsiona a aceitar ou a desejar grande quantidade de novidades. Desde os pensamentos filosóficos de Sócrates, passando pelo pensamento medieval de Santo Agostinho e pelo cartesianismo proposto por Descartes até a filosofia moderna, o pensamento ocidental foi caracterizado por delimitar seus interesses a respeito do pensamento humano e de suas representações, tornando o ser humano “a medida de todas as coisas” e reduzindo o mundo à “coisa pensada” e ao “objeto” externo, como destacam os pesquisadores Di Felice e Pireddu (2010, p.25). Desta forma, segundo os autores, a estrutura social assume um caráter antropomórfico, excluindo os elementos não humanos, biológicos e ambientais do seu convívio. Tal visão antropocêntrica, evidenciada na cultura ocidental é apontada como um dos principais obstáculos para a consolidação de uma nova cultura ambiental, que segundo o filósofo Michel Serres, deveria ser colocada em debate, ao destacar que:

Esquecemos, pois, a palavra ambiente [...]. Ela pressupõe que nós homens, estamos no centro de um sistema de coisas que gravitam à nossa volta, umbigos do universo, donos e possuidores da natureza. Isso lembra uma época passada, em que a terra colocada no centro do mundo refletia nosso narcisismo, esse humanismo que nos promove no meio das coisas ou no seu excelente acabamento [...]. é necessário mudar

de direção e abandonar o rumo imposto pela filosofia de Descartes (Serres, 1990, p.91).

Neste breve percurso histórico sobre o desenvolvimento do Design, vale destacar que, enquanto a sociedade industrial se desenvolvia na Inglaterra, o movimento “Arts and Crafts” liderado por John Ruskin e Willian Morris, atuou como força de oposição às transformações industriais e ao cenário indesejável que se apresentava. Eles defendiam os fazeres artesanais, para que não fossem extintos pelo sistema de produção em grande escala. O movimento via na industrialização um perigo tanto para o consumidor como para o produtor. Para o consumidor, porque devido à produção em massa de produtos de qualidade inferior, deformava seu gosto estético. O historiador Rainer Wick descreve que:

O rápido desenvolvimento da indústria por volta de 1800 [...] desencadeou não apenas uma séria crise social do artesanato, de sorte que Karl Marx e outros observadores daquela época chegaram à conclusão de que “o artesanato estaria irremediavelmente condenado ao desaparecimento, e os artesãos a proletarização. (Wick, 1989, p.14-15)

No Brasil, a indústria da moda é uma das mais importantes para a economia do país, gerando empregos e movimentando bilhões de reais anualmente. No entanto, a produção em massa de roupas também gera uma quantidade significativa de resíduos têxteis pré-consumo, que muitas vezes acabam sendo descartados de forma inadequada e prejudicando o meio ambiente. O descarte inadequado desses resíduos pode causar diversos impactos ambientais, como contaminação do solo e da água, poluição do ar e contribuição para o aquecimento global.

No entanto, os teóricos do Design também têm promovido reflexões a respeito dos conceitos sobre desenvolvimento sustentável em um momento em que devemos pensar na coexistência de seres vivos, grupo do qual a Humanidade faz parte, e das tecnologias para construção dos artefatos que a rodeiam e permitem interações com o meio ambiente. O designer pode contribuir para o contato do consumidor com o consumo ético, virtuoso e responsável. A pesquisadora sobre estratégias de design sustentável para a moda Alison Gwilt descreve a importância da

geração de impactos positivos no ciclo de vida de uma peça de vestuário, ajudando a construir peças mais sustentáveis, seja na elaboração do design, na produção, distribuição, uso ou no fim da vida do produto. Uma das estratégias de design para a sustentabilidade apontadas por Gwilt é a de atuar com comunidades locais. A respeito disso, a pesquisadora descreve que:

Ao se envolver com o sistema de artesãos e produtores locais, você estará em posição de reduzir alguns dos impactos ambientais negativos que estão sempre associados à produção em larga escala, incluindo o transporte, a propaganda e o marketing uma vez que você poderá vender seus designs diretamente para os consumidores locais”. (Gwilt, 2014, p. 102)

Para Gwilt, é possível encontrar ou formar uma comunidade de artesãos em qualquer região, pesquisando pessoas com artes manuais tradicionais do local, ou ensinando uma nova arte manual que possa compor com as criações do designer ou a própria comunidade se envolver com o processo criativo. Isso promove novos métodos de engajamento social e empoderamento, além de gerar renda para os envolvidos.

A produção de vestuário, explorando a técnica de Design de Superfície a partir de resíduos têxteis pré-consumo, pode ser uma solução criativa e inovadora para minimizar os impactos ambientais. Esses produtos possuem um apelo sustentável e podem ser comercializados como uma alternativa “eco-friendly” às peças convencionais. Dessa forma, as empresas que investem em negócios com apelo ambiental a partir de resíduos têxteis pré-consumo têm a oportunidade de criar uma identidade sustentável e se destacar no mercado.

3 Experiências de ensino em Design de Moda: a relação dialógica entre estudantes da Extensão Universitária e o mercado

Os projetos de pesquisa e extensão realizados pelos estudantes de todos os cursos da Universidade Positivo oferecem a oportunidade de aprendizado, por

meio da interação dialógica entre universidade e comunidade, com a possibilidade da produção de conhecimento com potencial inovador e transformador de contexto social, econômico, tecnológico ou ambiental. As diretrizes descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), propõem a educação para o desenvolvimento sustentável, e uma das principais estratégias para isso é a implantação da extensão curricular com atividades, interdisciplinares e interprofissionais, comuns a estudantes de todos os cursos. Com essas atividades, os estudantes são estimulados a atuar de forma cooperativa e responsável, desenvolvendo autonomia, criatividade, curiosidade epistemológica, empatia, ética, resiliência, responsividade, pensamento crítico e visão sistêmica.

Atendendo às determinações da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, com as Diretrizes para a Extensão na Educação (MEC, 2018), a Universidade Positivo implantou as atividades de extensão no ano de 2021, com carga horária de 10% das matrizes curriculares de todos os cursos. Para a construção das atividades foram elaborados pelo Departamento Acadêmico da universidade os seguintes programas para o desenvolvimento tecnológico, socioeconômico e ambiental em colaboração com: 1) Instituições governamentais e organismos internacionais; 2) Setor produtivo; 3) Organizações do terceiro setor; 4) Instituições de ensino; 5) Populações vulneráveis; 6) Populações tradicionais; 7) Direitos humanos e população prisional. Os programas de extensão foram divididos em 4 componentes curriculares: Pesquisa Aplicada ao Meio Ambiente, Projeto Empreendedor, Projeto de Inovação e Pesquisa e Sociedade. Em geral, as componentes curriculares envolvem a identificação de problemas ambientais, econômicos, sociais ou tecnológicos com visão crítica e pensamento sistêmico, os estímulos à atuação responsiva e empática perante os problemas identificados, a atuação em equipes multidisciplinares de forma colaborativa e empática e a comunicação de forma objetiva e não-agressiva.

Desta forma, todos os estudantes de graduação devem se inscrever a cada semestre em uma das componentes curriculares ofertadas no semestre, podendo escolher um projeto de acordo com um elenco de temas ofertados pelos professores, sendo obrigatória a participação e interação dialógicas com as comunidades dos programas.

A propositura e a aprovação de projetos de extensão, no âmbito da extensão institucional, permitem que todos os professores, com titulação mínima de

mestre, com anuência do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos, apresentem projetos de extensão específicos de um ou mais cursos de graduação e/ou Escola. A duração dos projetos é de um semestre, com encontros semanais presenciais, totalizando uma carga horária de 60 horas. Em virtude disso, todos os estudantes da graduação podem ter contato com professores e estudantes de outros cursos, o que envolve experiência multidisciplinar e contato com cenários e problemas distintos das profissões, nas quais estão se formando.

Os projetos apresentados preveem a participação de grupos de 60 estudantes que, nas primeiras semanas, deverão participar, obrigatoriamente, de equipes multidisciplinares. Como cada professor irá abordar uma problemática específica de acordo com sua formação, área de atuação, pesquisas acadêmicas e parcerias externas, cada projeto se caracteriza por uma abordagem relacionadas às expertises desenvolvidas.

O projeto em relato, da componente curricular Pesquisa Aplicada ao Meio Ambiente, do Programa de Desenvolvimento Tecnológico, Socioeconômico e Ambiental se encontra em seu 5º ciclo/semestre e já envolveu mais de 350 estudantes de cursos como Engenharia, Arquitetura, Direito, Medicina, Administração, Ciências Econômicas, Design. O projeto envolve cooperação com empresa do setor produtivo no segmento de vestuário feminino para a discussão de propostas de gestão de resíduos gerados por uma empresa do segmento de vestuário a partir do escopo da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Diante deste cenário todos os estudantes inscritos têm contato com pautas relacionadas ao vestuário em nossa cultura, à aspectos relacionados à produção, consumo e destinação de resíduos têxteis.

O trabalho é dividido em 5 etapas. A primeira constitui-se na formação das equipes multidisciplinares, quando os estudantes, após apresentações pessoais, discutem sobre suas práticas de consumo de vestuário, relatando motivações para compra, percepções de materiais, frequência de uso, manutenção e destinação pós uso, entre outros costumes. O objetivo desta atividade é a compreensão e discussão dos próprios hábitos de consumo de vestuário e a inclusão no problema de projeto, já que todos são consumidores e nos vestimos.

Na segunda etapa, as equipes de projeto coletam dados sobre o consumo e produção de resíduos por parte da indústria de moda, sobre os impactos ambientais

provocados pelo consumo e descarte de produtos têxteis, sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos e sobre iniciativas empresariais similares que discutem a questão e aplicação das políticas de gestão de resíduos sólidos.

A PNRS, instituída como lei no ano de 2010, busca integrar o poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil para o desenvolvimento de uma visão sistêmica em relação ao meio ambiente, possibilitando a exploração de possibilidades rumo à sustentabilidade, através da redução, reutilização e reciclagem nos sistemas produtivos. Durante a realização do projeto de extensão, o Governo Federal instituiu no mês de abril de 2022, por meio de um decreto, o Plano Nacional de Resíduos Sólidos (Planares), um documento que deverá ser apresentado pelas empresas geradoras de resíduos, descrevendo as práticas ambientalmente corretas e adotadas para a segregação, coleta, armazenamento, transporte, reciclagem, destinação e disposição final.

A partir deste novo cenário foi identificada a oportunidade para ampliação da atuação deste projeto de extensão para propor sugestões para um plano que atenda a legislação vigente e com potencial de aplicação na gestão dos resíduos têxteis gerados pelas empresas, de modo a incentivar reciclagem e reaproveitamento, considerando o ecossistema da indústria e suas relações os atores locais, esferas públicas e comunidade. Em posse destes dados, as equipes sistematizam as informações na forma de infográficos que fazem parte do relatório da pesquisa e das apresentações orais das etapas. Nesta terceira etapa, inicia-se o contato com as empresas parceiras a partir de uma reunião em que é possível identificar o perfil e as necessidades com relação à caracterização e à gestão dos resíduos têxteis. Também são efetuados diálogos com uma empresa consultora na área de gestão ambiental, para compreensão das fibras têxteis, naturais ou sintéticas bem como os seus impactos positivos e negativos no meio ambiente.

Na quarta etapa, as equipes de projeto avaliam alternativas de gestão de resíduos têxteis dentro do escopo da PNRS, com propostas de ação interna ou externa às empresas, como forma de promover impacto social, econômico ou ambiental positivo de acordo com a demanda ou as necessidades da comunidade, identificadas no transcorrer da pesquisa aplicada.

Na quinta e última etapa, os estudantes apresentam suas pesquisas e propostas em nova reunião com as empresas parceiras para conscientização sobre o problema ambiental e melhorias dos seus processos de gestão.

O projeto inicial tinha como objetivos identificar e caracterizar os resíduos têxteis produzidos pela empresa parceira “Lafort”, para posteriormente avaliar alternativas de gestão destes resíduos dentro do escopo da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), orientando quanto às possibilidades encontradas. No ciclo referente ao 2º semestre/2023, foram identificadas em torno de 8 mil empresas de pequeno e médio porte na cidade de Curitiba e região metropolitana, constituídas com Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) a partir de dados fornecidos pela Associação Comercial do Paraná (ACP). Neste sentido as parcerias de projeto poderão ser ampliadas para outras empresas atuantes no segmento de vestuário que geram resíduos têxteis em seus processos produtivos, cuja gestão incorreta gera impactos negativos tanto no aspecto ambiental como para sua imagem corporativa. Além disso, a partir destes dados está sendo desenvolvido um mapeamento das empresas constituídas na cidade de Curitiba e região metropolitana para investigação de como fazem a gestão interna de seus resíduos têxteis, além da sensibilização de outros atores envolvidos no processo e de políticas públicas para aplicar a legislação e a realização do Plano Nacional de Resíduos Sólidos (Planares) a ser apresentado pelas empresas geradoras de resíduos, descrevendo as práticas ambientalmente corretas e adotadas para a segregação, coleta, armazenamento, transporte, reciclagem, destinação e disposição final.

Alguns resultados obtidos neste projeto de extensão universitária, identificou a possibilidade de escalonamento da utilização dos resíduos têxteis, por meio da destinação para aplicação na indústria de construção civil. Uma das propostas apresentadas por uma equipe composta por estudantes do curso de Engenharia Civil, Psicologia e Pilotagem de Aeronaves, discutiu sobre a possibilidade de utilização dos resíduos têxteis sintéticos, em especial a poliamida com elastano, em substituição a areia fina no concreto. A areia fina é um recurso natural finito e cada vez mais escassos nas proximidades dos grandes centros urbanos. Considerando o potencial dos resíduos têxteis com filamentos de poliamida, pela sua característica de alta resistência, torna-se atrativa a avaliação deste material como adição ao concreto. Por um lado, a adição dos resíduos têxteis no concreto contribui para a redução

desses descartes, deixando de afetar os aterros sanitários, e cria a possibilidade de recuperação de valor como matéria prima para construção civil. Ainda, pode-se destacar que a adição de resíduos têxteis ao concreto pode contribuir para a redução da demanda pela extração de recursos naturais finitos, como a areia, bem como, para sustentabilidade da cadeia fabril têxtil e de vestuário.

O projeto de extensão foi premiado no mês de agosto de 2023, pelo Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná com o 1º lugar no Prêmio CREA-PR de Extensão Universitária, Modalidade Multidisciplinar. Vale ressaltar que os resultados obtidos neste Projeto de Pesquisa Aplicada ao Meio Ambiente, está tendo a continuidade no Grupo de Estudos e Pesquisa “Materiais para Construção Civil: Soluções Sustentáveis”, resultando em um Trabalho de Conclusão de Curso, em 2023. Os resultados técnicos da adição da poliamida ao cimento, na continuidade destes estudos, terão como objetivo a produção de um novo compósito de concreto a partir da adição da fibra de poliamida em substituição a areia natural e a avaliação destes resíduos nas propriedades do concreto, por meio da avaliação dos métodos para a processamento dos resíduos têxteis, a verificação do volume produzido e as características dos resíduos, os teores de dosagem desta adição ao traço do concreto e, finalmente, a comparação os resultados finais com a adição a um concreto de referência.

Outro desdobramento do projeto, diante da abordagem do Design de Moda e da possibilidade das parcerias com empresas de vestuário em Curitiba e que geram resíduos têxteis em sua produção, foi a ampliação de atuação com o Programa Comunidade Escola que atua sob a coordenação da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba e possibilita à comunidade o acesso gratuito às atividades socioeducativas, que são planejadas e validadas pela SME, por coordenadores locais, voluntários e parceiros.

O projeto de extensão aprovado para a unidade curricular Projeto Empreendedor, também em andamento, tem o objetivo de planejar e desenvolver atividades educativas no Programa Comunidade Escola, para a realização de oficinas de criação têxtil a partir da experimentação e manipulação dos resíduos têxteis. Também traz a possibilidade de criação de novas superfícies, por meio de técnicas artesanais de produção como “fuxicos”, “patchwork”, flores, crochê, entre outras variedades. Essas oficinas têm o objetivo de despertar os estudantes de Design para

a criação de produtos como acessórios para adorno corporal e customização de peças de vestuário ou decoração, podendo gerar renda para a comunidade a partir de negócio de inovação social.

Utilizando a ferramentas de gestão administrativa, as equipes de projeto estão esboçando novos modelos de negócios para a comunidade, identificando o segmento de público a ser atendido, a proposta de valor, os canais de comunicação e os tipos de relacionamentos a serem estabelecidos, além dos recursos e das fontes de receitas para viabilização do negócio, as atividades chave da operação e as parcerias necessárias. Desta forma o projeto envolverá todo o planejamento do negócio com foco no artesanato, seu modo de operação de acordo com as expectativas da comunidade atendida, relacionando com aspectos de desenvolvimento social, além de propor a recuperação de valor por meio do reaproveitamento e da reciclagem dos resíduos têxteis locais.

Espera-se que os estudantes tenham contato com a emergência de novos modelos de negócios e consumo relacionados à economia circular. Por se tratar de uma parceria com o Programa Comunidade Escola, as ações transformadoras estão relacionadas ao planejamento e desenvolvimento de atividades educativas para a realização de oficinas de criação têxtil a partir das experimentações e manipulações dos resíduos têxteis, desenvolvidas por estudantes de Design de Moda, e a possibilidade de criação de novas superfícies, por meio de técnicas artesanais de produção. Tais ações transformadoras surgirão a partir dos diálogos e interações estabelecidas entre os atores envolvidos no projeto e da capacidade de propor soluções inovadoras para o problema apresentado.

4 Conclusão

A produção, o consumo, o uso e o descarte dos produtos têxteis e de vestuário geram uma série de impactos que devem ser analisados a partir de uma perspectiva socioambiental, e que revelam uma série de questões técnicas e éticas, que envolvem os processos de gestão industrial e a definição de políticas públicas. A intenção deste projeto em sua continuidade é discutir com a comunidade acadêmica a redução dos impactos ambientais negativos em toda a cadeia de suprimentos da moda. A abordagem deve abranger a redução do uso de matérias

primas de recursos esgotáveis, o uso da água na cadeia têxtil, o uso de inseticidas e produtos químicos na produção de fibras e filamentos, a preocupação com o bem estar animal, as condições de trabalho, as condições de uso do produto e manutenção pelos usuários e a redução do descarte de resíduos têxteis pré e pós-consumo.

Como resíduos têxteis foram identificados retalhos de tecidos provenientes composições diversas, derivados de fontes esgotáveis, como o petróleo. O volume de resíduos têxteis de origem química, compostos de poliamida, elastano e poliéster, é de tamanha dimensão que nenhuma empresa ou entidade pública se propôs a mensurá-lo. A cidade de Curitiba, considerada como uma “capital ecológica e sustentável”, pioneira e líder nacional no percentual de resíduos com a separação de 22% de todo o lixo que produz, ainda não divulga dados sobre a gestão desse tipo de materiais têxteis. Não existe coleta e destinação especial para os resíduos têxteis, sendo eles descartados como lixo comum em aterros sanitários ou doados para comunidades para confecção de produtos artesanais, ainda com pouco valor agregado.

A contemporaneidade é marcada por dois caminhos: a questão ambiental e a um conjunto de inovações e oportunidades, proporcionadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, que apontam desafios nos quais estão depositados os anseios e as esperanças da civilização. As necessidades inerentes à vida e a existência estão ligadas aos atos de se alimentar, vestir, usar, desejar, entre outras peculiaridades individuais.

A grande questão é a escolha do que consumir, intimamente ligada aos impactos que a produção de alimentos ou artefatos estarão causando em sua pegada ecológica. É possível reduzir consideravelmente o impacto ambiental se nos intencionarmos a um pensamento ético. Ao invés de um consumo relacionado a uma ética rasa, em que o consumidor encontra os produtos com rapidez e os descarta rapidamente, sem responsabilidade. Uma ética profunda deve ser percebida, pensada, na qual o consumidor questiona e percebe holisticamente o rastro das coisas. Isso pode causar grande transformação social, ambiental, econômica, cultural, ecológica, educacional.

O aprofundamento das pesquisas e a realização de futuros ensaios podem contribuir com a redução do impacto da atividade fabril têxtil e de vestuário

no meio ambiente e a promoção de uma cadeia de produção mais sustentável aplicando a economia circular. Além disso, buscou-se incentivar o engajamento de toda a comunidade acadêmica e profissional da Universidade Positivo, sobre a emergência do assunto e o pensamento crítico a respeito dos impactos ocasionados pelas práticas de consumo de produtos têxteis e de vestuário.

Referências:

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências. Disponível em < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808 > Acesso 10 Set 2023.

DI FELICE, M.; PIREDDU, M. **Pós Humanismo: as relações entre o humano e a técnica na época das redes.** São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2010.

FORTY, A. **Objetos de desejo: design e sociedade desde 1750.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GWILT, A. **Moda sustentável: um guia prático.** São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

LAFORT OFICIAL. Disponível em < <https://lafort.com.br> > Acessado 10 Set. 2023.

MALDONADO, T. **Cultura, sociedade e técnica.** São Paulo: Blucher, 2012.

REDIG, J. **Sobre desenho industrial (ou design) e desenho industrial no Brasil.** Escola Superior de Desenho Industrial, Rio de Janeiro: Imprinta, 1977

SERRES, M. **O contrato natural.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

WICK, R. **Pedagogia da Bauhaus.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Data de submissão: 01/11/2023

Data de aceite: 29/01/2024

Data de publicação: 01/02/2024

**Confluências entre arte e moda na produção de
Cindy Sherman e Miuccia Prada**

*Confluences between art and fashion in the production
of Cindy Sherman and Miuccia Prada*

*Confluencias entre arte y moda em la producción de
Cindy Sherman y Miuccia Prada*

Maya Marx Estarque¹

Resumo

Este artigo resulta da pesquisa efetuada durante a tese de doutorado *Diálogos entre arte y moda en la actualidad* defendida em março de 2015 na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Vigo na Espanha. No panorama da criação contemporânea, a confluência entre arte e moda gera um processo de retroalimentação e hibridação entre campos historicamente delimitados e autônomos. Para entender essa dinâmica, foi feita uma comparação entre a artista Cindy Sherman e a designer de moda Miuccia Prada com base em uma análise individual tanto de seu processo criativo quanto do resultado de sua produção. Estabelecer o corpo como forma de expressão e a roupa como proposta, características que fornecem as linhas de conexão entre arte e moda, permite observar elementos recorrentes desde o processo de criação até o resultado de suas proposições, que corroboram a confluência entre as criadoras e seus respectivos campos.

Palavras-chave: Processo criativo; Moda; Arte.

Abstract

*This article is the result of a research carried out during the doctoral thesis *Diálogos entre arte y moda en la actualidad* presented in March 2015 at the Faculty of Fine Arts of the University of Vigo in Spain. In the panorama of contemporary creation, the confluence between art and fashion generates a feedback and hybridisation process by historically delimited and autonomous fields. To understand this dynamic, a comparison was made between the artist Cindy Sherman and the fashion designer Miuccia Prada based on an individual analysis of both their creative process and the result of their production. To establish the body as a form of expression and clothing as a proposal, characteristics that provide the lines of connection between art and fashion, allow to observe recurrent elements from the creation process until the result of the proposals that corroborate the confluence between the creators and their respective fields.*

Keywords: Creative process; Fashion; Art.

Resumen

*Este texto resulta de la investigación llevada a cabo durante la tesis de doctorado *Diálogos entre arte y moda en la actualidad*, presentada en marzo de 2015 en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Vigo, España. En el panorama de la creación contemporánea, la confluencia entre arte y moda ha generado un proceso de retroalimentación e hibridación entre campos históricamente delimitados y*

¹ Maya Marx Estarque. Doutora e graduada em Belas Artes pela Universidade de Vigo, Espanha e especialista em Design de Moda pelo Senai Cetiqt RJ. Pesquisa sobre a interação entre arte, moda e corpo na atualidade com desdobramentos em identidade, comportamento e consumo. Professora de cultura da moda IED Rio. <http://lattes.cnpq.br/5263445218873220>, <https://orcid.org/0009-0007-2022-4254>, mayaemarx@gmail.com.

autónomos. Para comprender esta dinámica, se ha realizado una comparación entre la artista Cindy Sherman y la diseñadora de moda Miuccia Prada a partir de un análisis individual tanto de su proceso creativo como del resultado de su producción. Establecer el cuerpo como forma de expresión y la indumentaria como propuesta, características que proporcionan las líneas de conexión entre arte y moda, posibilita observar elementos recurrentes desde el proceso de creación hasta el resultado de sus proposiciones, que corroboran la confluencia entre las creadoras y sus respectivos ámbitos.

Palabras clave: *Proceso creativo; Moda; Arte.*

1 Introdução

Com o objetivo de analisar o legado da artista Cindy Sherman e da designer de moda Miuccia Prada, a pesquisa subjacente a este artigo foi estruturada em três partes, sendo a primeira um olhar sobre a produção individual dos respectivos criadores com o intuito de desvelar se seus processos são representativos dessa confluência entre arte e moda. Nesse sentido, vale a pena ressaltar que, apesar de a totalidade do legado dos criadores ter sido observada para a sua análise, foram selecionadas aquelas propostas que de fato serviram para estabelecer um comparativo entre os respectivos processos. A segunda parte consistiu em conectar os seus processos criativos estabelecendo um paralelo entre arte e moda. E por fim, a terceira parte tratou de identificar quais resultados se consolidaram a partir dessas interseções entre Cindy Sherman e Miuccia Prada.

A pesquisa pautou-se na coleta de dados de caráter exploratório em suas trajetórias e a continuação em obras específicas possibilitando comparar os respectivos processos criativos. No caso de Cindy Sherman, abordaram-se algumas fotografias da série *Untitled Films Stills* pertencente ao acervo e possíveis de visualizar no site do Museu Moma de Nova Iorque, e no caso de Miuccia Prada, observam-se alguns *looks* das coleções primavera/verão 1996 e primavera/verão 2004 que também estão documentados no site da marca Prada.

Arte e moda são campos extensos, possuindo dinâmicas bem consolidadas inseridas em um contexto de produção que engloba desde o fazer artesanal até a indústria criativa e seus meios de distribuição, comercialização e comunicação. Para estabelecer as conexões entre arte e moda, foram selecionados criadores que apresentam uma carreira profissional consolidada e revalidada pelos agentes que configuram os respectivos sistemas. Pierre Bourdieu (2000) ajudou a entender a forma como os campos da arte e da moda são delimitados por meio de seus sistemas, instituições, agentes e sobretudo pelo capital simbólico particular. A partir do conceito de campo estipulado, foi possível compreender que existem duas áreas específicas, não havendo especial interesse em definir o que sejam esses campos na atualidade, mas, sobretudo, identificar as dinâmicas que interferem nas práticas de um determinado campo de produção de bens simbólicos. Constituídos a partir das

relações de poder que se estabelecem entre os diferentes agentes, com o intuito de observar se existe uma dissolução entre suas fronteiras, onde arte e moda se encontram possivelmente na criatividade de acordo com Santaella (2023. p. 33), estimulada, talvez, por uma mais intensa interconectividade entre os processos criativos dos respectivos campos.

A proposta de estabelecer confluências entre arte e moda se fez possível a partir da lógica transversal, do pensamento plural e da multidisciplinaridade inerentes ao processo da pós-modernidade. Assim, o olhar de Lipovetsky (2004) foi imprescindível para entender a arte e a moda abordadas em um contexto amplo, o da cultura material em relação às linguagens criativas, como forma de expressão inerente à sociedade de consumo, trazendo à tona a questão da produção e da circulação das experiências culturais, nas quais a lógica de mercado e a consolidação de determinadas linguagens criativas aproximou, incondicionalmente, os campos da arte e da moda. Por fim, cabe destacar que, ao falar de confluência entre arte e moda no âmbito cultural, o pensamento de Canclini (2011) demonstra que, quando diferentes estruturas socioculturais se contaminam, pode ocorrer um rompimento dessas fronteiras entre campos delimitados, gerando uma nova configuração de natureza mestiça.

O processo de contágio entre arte e moda não é algo novo ou recente, uma vez que as vanguardas culturais, em plena efervescência no começo do século XX, foram responsáveis por explorar conscientemente essa relação. Para delimitar o recorte temporal, vale a pena ressaltar figuras decisivas para entender essa dinâmica. No campo da moda, Charles Frederick Worth (1825-1895) cria a alta-costura, demarcando um novo espaço de criatividade e expressão. No campo da arte, o artista Marcel Duchamp (1887-1968) cria o *ready-made*, demarcando um novo espaço de criatividade e expressão.

Ao longo do século XX, essas propostas foram se consolidando em determinadas linguagens criativas, como fotografia, arte processual, desfile, videoarte, instalação, *happening*, *performance*, entre outras manifestações que, muitas das vezes, têm no corpo e na sua imagem a centralidade da proposta. No contexto deste estudo, o olhar apurado de Villaça e Góes (1998) aportou o entendimento do corpo para além de sua presença física, como um agente capaz de comunicar toda a carga de expressão subjetiva que as propostas criativas requerem

em termos de um operador simbólico. Ou seja, o corpo é usado como plataforma de comunicação, instrumentalizando o sujeito como o lugar das representações, narrativas e metanarrativas.

2 Confluências entre arte e moda na produção de Cindy Sherman e Miuccia Prada

A análise e o cotejamento das trajetórias de produção da artista Cindy Sherman e da designer de moda Miuccia Prada permitem observar alguns elementos recorrentes desde o processo de criação até o resultado de suas proposições, que corroboram a confluência entre as criadoras e suas respectivas esferas de criação, como a relação entre os processos criativos de arte e moda, a conexão entre corpo e vestuário e a autoexpressão existencial.

A fotógrafa Cindy Sherman, nascida em 1954, cria entre 1977 e 1980 uma série de autorretratos em preto e branco intitulada *Untitled Films Stills*, de forma totalmente autônoma, controlando as diversas etapas, como a concepção, a produção e o registro. Em um primeiro momento, concebe o que gostaria de retratar, geralmente uma cena intimista que registra uma mulher em seu ambiente cotidiano. Em seguida, desenvolve as características físicas do espaço, fazendo uso de seu próprio estúdio ou de áreas externas e construindo o personagem através do seu corpo e de seu acervo, como roupas, máscaras e maquiagem para, então, posar como uma modelo, ao mesmo tempo em que captura o autorretrato como uma fotógrafa. Em seus autorretratos, Sherman é capaz de trazer à tona o grande prazer que o espectador encontra em observar imagens que, de alguma forma, espelham sentimentos pessoais, ao mesmo tempo em que levanta a questão do que acontece por trás da cena, no momento íntimo do processo de criação da obra.

Esses fotogramas em preto e branco parecem fragmentos roubados da realidade. Neles Sherman encarna a estudante inocente, a dona de casa cansada ou a intelectual *sexy*. Ao idealizar cada uma de suas criações, ela encarna a dupla vertente de “observada versus observadora”, assumindo o tradicional papel de musa e atuando também como *voyeur*, ao disparar a câmera. Suas imagens parecem cenas congeladas de uma ação que ocorreu fora do enquadre da imagem, sem passar a sensação de que são fruto de uma meticulosa montagem premeditada.

A escolha de uma linguagem visual em preto e branco cria uma conexão com os filmes clássicos e com figuras do imaginário popular, como a diva. Sherman parece se relacionar com sucedâneos de realidade, pois as fotos se assemelham às encontradas em bancos de imagens, instigando o público a divagar sobre o inconsciente coletivo e o imaginário universal. O fato de encontrar prazer em observar, ou o fetiche sentido pela plateia ao objetificar as atrizes de Hollywood através da tela, segundo Stacey (1991. p. 143), pode ocorrer quando o olhar está direcionado às imagens criadas por ela. Sherman, segundo Frankel (2003. p. 8), desvenda o fato de que alguns dos personagens foram conscientemente inspirados por Brigitte Bardot, Jeanne Moreau, Simone Signoret, Sophia Loren ou Anna Magnani. Esses fotogramas, momentos congelados de realidade pré-fabricada, são puro jogo refratário de aparências, de estereótipos culturais e de máscara social. O glossário de autorrepresentação oferecido pela artista é vazio de sujeito, logo a imagem proposta não corresponde a qualquer cena real, mas a arquétipos sociais contemporâneos e simulacros de vida. Nesse sentido, é primordial a questão de se identificar o espectador como coautor de significado. Não por acaso o título da obra de Sherman permanece em aberto: *Untitled Films Stills*.

Em seus escritos, Frankel (2003. p. 10) comenta sobre o fascínio que a artista sentia pela moda dos anos de 1940, 1950 e 1960. Dizia estar cansada da moda *hippie* dos anos setenta e que não se identificava com nada que encontrava nas lojas. Afirma que todo o seu processo criativo em relação à construção de figurino surgiu ao comprar roupas em lojas de segunda mão, fato que lhe possibilitou criar um léxico misturando peças de roupas de várias épocas, que despistam o espectador do momento exato da sua produção, criando uma aura da atemporalidade. Outro elemento indissociável de sua linguagem é o apreço por elementos do cotidiano, que produzem em sua fotografia um ambiente eminentemente familiar. As cenas criadas possuem poucos elementos e, talvez por isso, parecem transparecer situações reais.

A atitude de Sherman de se posicionar como modelo de sua própria produção não só desconstrói o olhar masculino em termos de produção artística, como também resulta em uma postura contraditória em relação à própria natureza do papel da mulher como artista. Em sua obra, é capaz de desconstruir a narrativa patriarcal, rompendo a barreira objeto-sujeito no processo criativo, desmistificando a produção

tradicional da arte em relação ao papel da mulher como objeto da obra de arte, assim como o papel do homem como sujeito-criador.

Por outro lado, nas propostas da designer italiana Miuccia Prada, nascida em 1949, principalmente na coleção Prada outono/inverno 2000-01, é possível observar como as modelos se apresentam de forma clássica, através do cabelo preso, do uso de maquiagem básica, da ausência de acessórios datados como um *scarpin* ou de um vestido de alça com estampa xadrez. Na coleção Prada primavera/verão 2002, a inspiração parece ser o universo escolar, através do uso de saia curta plissada e de camisa de botões, e na coleção Prada outono/inverno 2009-10, os tons terrosos e a bota plastificada trazem à tona a noção de um traje militarizado.

Além disso, alguns elementos se fazem recorrentes em suas coleções, como a permanência de modelagens tradicionais sem uma ruptura radical de formas, como a da saia escolar plissada ou a da alfaiataria tradicional masculina. Mesmo que exista uma preferência por acabamentos e materiais inovadores, há uma escolha por estampas e uma combinação de cores que remetem a um repertório antigo e até ultrapassado. Assim como as imagens de Sherman, as peças de Prada possuem tal dimensão de atemporalidade, fazendo com que suas coleções sejam difíceis de ser enquadradas em uma data específica.

Entretanto, se Sherman, em seu processo criativo, é capaz de elencar uma lista de estrelas pop que dimensionaram o seu trabalho, Prada descarta a influência da cultura popular: “Eu não me interesso por tipos. Mas quando se trata de estilo e aparência, eu me interesso por arquétipos, especialmente arquétipos com ressonância histórica como a freira, a empregada e a prostituta” Urbanelli (2012. p. 32). Nesse sentido, Prada propõe um corpo que se apresenta, a cada momento, revestido por diferentes signos, recodificando constantemente a interação social. Talvez uma explicação para essa renovação constante no mundo da moda, temporada após temporada, ao mesmo tempo em que se mantém fiel à sua forma de expressão, seja o conceito da veste como uniforme. O uniforme padronizado, que serve como identificador social, é usado por Prada como um norteador do seu processo criativo, desenvolvendo uma noção de estabilidade em confronto com a própria natureza cambiante da moda. A sua proposta potencializa a virtude que o uniforme possui de suprimir a individualidade, revestindo o corpo de uma aura de tradição.

Ao se lançar um olhar comparativo entre as propostas de Prada e Sherman, é possível encontrar algumas conexões. Assim, no registro do desfile Prada primavera/verão 2004², aparece uma modelo desfilando um conjunto todo estampado de calcinha, sutiã e quimono sem mangas com cinto, enquanto a fotografia de Sherman *Untitled Films Stills #6*, de 1977³, mostra a artista recostada na cama usando um conjunto de sutiã preto, calcinha branca e quimono de cetim. Em ambas as imagens, é possível observar o mesmo tipo de modelagem no sutiã com bojo, na calcinha ampla e no quimono acinturado.

Também é possível estabelecer o mesmo comparativo entre a fotografia *Untitled Films Stills #23*, de 1978⁴, onde Sherman aparece na rua usando um casaco com camisa branca, igual ao registrado na coleção Prada primavera/verão, de 1996⁵, no qual a modelo está usando um vestido colorido e um casaco no mesmo material e estampa. Ambos os *looks* mostram uma modelagem clássica de casaco com acabamento texturizado, possivelmente *tweed* combinado com botões de resina redondo, que transmitem uma estética clássica e atemporal sem remeter a nenhum momento específico da cronologia da moda. As peças de roupa parecem mostrar duas versões do mesmo *look*, uma em preto e branco e outra colorida em tons de verde, azul e amarelo.

Tanto as fotografias de Sherman quanto as coleções da designer de moda Prada abordam questões relacionadas à construção da identidade através da aparência. Ao observar as vestes nas fotografias de Sherman e nas coleções de Prada constituídas por botões de pasta, golas de alfaiataria e tecidos com acabamento texturizado, percebe-se que estas não remetem a nenhuma época em concreto, ficando em aberto a sua temporalidade. Talvez, por isso mesmo, confirmando, uma e outra vez, a sua suposta adequação social como uma peça que resiste por várias temporadas no guarda-roupa.

² PRADA, Miuccia. **Look 46/54** [2004]. Fotografia 46/54, color. Disponível em: <<https://www.prada.com/ca/en/pradasphere/fashion-shows/2004/ss-womenswear.html?page=6>>. Acesso em 14 mar. 2024.

³ SHERMAN, Cindy. **Untitled Films Stills #6** [1971]. Fotografia, preto e branco. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/56535>>. Acesso em 14 mar. 2024.

⁴ SHERMAN, Cindy. **Untitled Films Stills #23** [1978]. Fotografia, preto e branco. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/56631>>. Acesso em 14 mar. 2024.

⁵ PRADA, Miuccia. **Look 16/44** [1996]. Fotografia, color. Disponível em: <<https://www.prada.com/ww/en/pradasphere/fashion-shows/1996/ss-womenswear.html?page=10>>. Acesso em 14 mar. 2024.

Assim como Sherman, Prada comenta não conseguir se expressar por meio das roupas que encontrava à sua volta e a frustração que sentia nos anos oitenta, ao não encontrar nada nas lojas, razão pela qual costumava comprar roupa vintage e uniformes Urbanelli (2012. p. 42), esse fato desembocou no processo de criar as suas próprias roupas. Ambas descreveram a dificuldade de se encaixar em seus respectivos ambientes, as suas preferências por criar uma identidade através de roupas do passado, em um rechaço à moda vigente e um apreço pelo divergente.

Tanto Sherman como Prada descartaram o uso de elementos datados em prol de peças neutras para compor as suas narrativas. O que, em um primeiro momento, poderia derivar em uma linguagem surrealista ou ancorada no passado, acabou por criar uma linguagem invariavelmente atemporal. Ambas as criadoras levam em consideração o relato e a história feminina impregnados nas peças que resgatam de outrora. O papel da mulher e a sua adequação social parecem ser substrato de suas narrativas, onde a saia se consolida como elemento essencial. Em suas produções, a mulher se encontra na origem mesma do relato. Esteticamente, elas vão construindo os seus processos através de suas biografias criadoras, de tal forma que suas personalidades se constituem como fio condutor de suas criações. Em seu fazer, desconstroem, com aparente facilidade, a narrativa patriarcal, desmistificando a produção tradicional da criação em relação ao papel da mulher como objeto da mesma e além, ao se posicionarem como modelo de sua própria produção, não só desconstroem o prisma masculino, como também oferecem um olhar sobre a questão do papel da mulher como sujeito criador.

3 Conclusão

A contínua confluência entre arte e moda, muitas vezes, dificulta uma percepção objetiva de como ocorre essa influência desde a moda para a arte e desde a arte para a moda. Assim, no campo da arte, Sherman usa o autorretrato como linguagem e colabora com diversas marcas de moda para desenvolver o seu trabalho, que oscila entre a autoimagem e a publicidade, criando campanhas para marcas como Comme des Garçons em 1994, Marc Jacobs em 2005, Mac em 2011, Harper's Bazaar em 2016, passando pelo uso de marcas como Jean-Paul Gaultier em 1983, Balenciaga em 2008 e Chanel em 2010 para a sua própria produção.

No campo da moda, a designer Prada, além de proprietária do conglomerado de moda Grupo Prada, também criou a Fundação Prada, espaço dedicado à arte, em Milão, desde 1993. As suas vestes participam de exposições como *Impossible Conversation: Miuccia Prada and Elza Schiaparelli*, no MET *Metropolitan Museum of Art*, em Nova Iorque em 2012, e também em colaborações com artistas, como no projeto *Prada Oasis and Damien Hirst's Pharmacy Juice Bar*, no Qatar em 2013. Em mais de uma ocasião, o legado de Prada foi reverenciado por artistas como Tom Sachs, na obra *Prada Value Meal* em 1998 e na famosa instalação *Prada Marfa*, de Elmgreen & Dragset, no Texas em 2005.

O corpo e a veste como plataforma de comunicação são uma constante nos processos das criadoras, tanto nas coleções de Prada como nas obras de Sherman. Prada cria vestes atemporais que não atendem ao conceito de beleza conectado à moda vigente, suas propostas são, frequentemente, interpretadas como feias pela crítica especializada, principalmente pela excentricidade da cartela de cores. A estética do feio já vinha acontecendo em outros âmbitos, na produção de artistas como a própria Cindy Sherman. Desde a moda, Prada soube abraçar essa linguagem. Por um lado, os corpos de modelos apresentados por Prada atendem ao estereótipo de beleza vigente, mesmo que as suas criações sejam feitas para o seu corpo, uma vez que ela usa as peças de sua autoria ao final de cada desfile. Por outro, os *looks* criados, editados e usados por Sherman são feitos à medida para o seu próprio corpo e possuem as características inerentes aos personagens que ela deseja comunicar. Nesse sentido, a artista consegue encarnar uma miríade de personagens, devido à sua virtude camaleônica e ao uso de adereços.

A autoexpressão existencial inerente aos processos criativos está intimamente ligada ao conceito de sujeito e à identidade criadora, uma questão primordial na cultura material contemporânea e, por extensão, ao corpo e à veste como signo e narrativa do sujeito. Assim, Prada e Sherman coincidem na impossibilidade de se identificarem com a moda vigente ao longo de sua vida e na necessidade de criar um imaginário que atenda a essa necessidade de vestir a sua existência. Para Prada, o fato de criar moda pode parecer um caminho natural, porém a sua formação acadêmica se deu em ciências políticas e, vale ressaltar, a marca Prada não possuía tradição em vestuário, somente em acessórios, sendo ela quem inaugurou a linha de *prêt-à-porter* em 1988, estruturando e criando esta linguagem

estética a partir do zero. Para Sherman, a sua autoexpressão existencial vem dada pelo autorretrato que estrutura todo o seu processo criativo, constituindo o filtro pelo qual a artista se apresenta. Ela é a precursora da *selfie*, criando incansavelmente uma sucessão de novos *looks*, com o propósito de produzir engajamento. Não à toa a sua conta @cindysherman na plataforma Instagram é uma extensão natural de sua autoexpressão existencial, oferecendo-nos, instantaneamente, o seu laboratório de criação.

Assim, em relação aos processos criativos que resultaram da confluência entre Cindy Sherman e Miuccia Prada, é possível observar que mesmo a disparidade de idade e de formação não impediu que as suas expressões criativas converjam em arquétipos femininos atemporais, com os quais se alimentam em seus projetos. O fato de encontrar peças de roupas semelhantes nas respectivas propostas demonstra o quão próximo são os seus processos de pastiche, ao olhar para o passado da arte e da moda desde uma perspectiva feminina.

Ao longo do tempo, é possível observar como o sistema de arte e o sistema de moda se consolidaram de forma independente e autônoma e como eles interagem na atualidade. A pós-modernidade, marco cronológico desta pesquisa, é entendida como um contexto de produção criativa no qual ocorre uma multiplicidade de discursos, narrativas e representações e onde, conseqüentemente, a fronteira entre seus campos é continuamente reconfigurada, apesar de os sistemas de arte e moda estarem consolidados. Como consequência, o conceito proposto de confluência é estabelecido como um cruzamento entre esses campos bem definidos, de diferentes naturezas, possibilitando um terceiro campo de simbiose entre arte e moda. O fato de estabelecer essa confluência ligada às inúmeras possibilidades de temas corrobora a amplitude do campo investigado e o seu conjunto não representa um panorama consolidado nem uma proposta delimitada, mas, sim, as diversas possibilidades de interseção entre arte, moda, corpo e existência.⁶

⁶ Revisão de Cassiano Luiz do Carmo Santos, doutor em linguística (UFRJ), cassiano.santos@ifrj.edu.br.

Referências:

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CANCLINI, García N. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2011.

ESTARQUE, M. M. **Diálogos entre arte y moda na actualidad**. Vigo: UV, 2015. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11093/21>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FRANKEL, D. **Cindy Sherman**: the complete intitled film stills. Museum of Modern Art. Nova Iorque, 2003, 164.

LIPOVETSKY, Gilles. **El imperio de lo efímero**: la moda y su destino en las sociedades modernas. Barcelona: Anagrama, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **A moda é sintoma da cultura?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

STACEY, Jackie in GLEDHILL, Christine. **Stardom**: industry of desire. Londres: Routledge, 1991.

URBANELLI, E. **Schiaparelli and Prada**: impossible conversations. Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque, 2012, 194.

VILLAÇA, Nízia e GOES, Fred. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Data de submissão: 21/11/2023

Data de aceite: 25/03/2024

Data de publicação: 02/04/2024

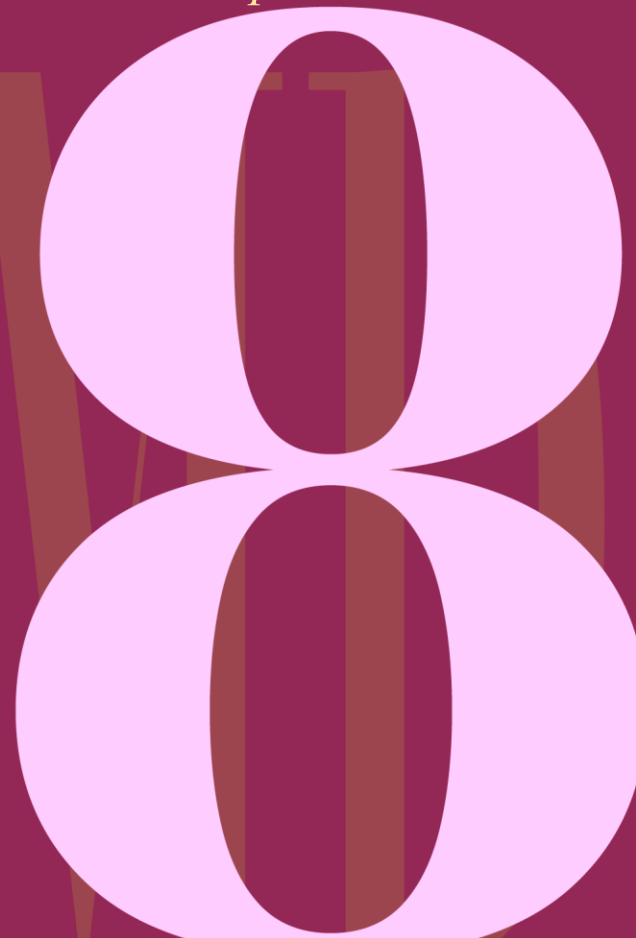
Cento e doze linhas: sobre desenho e processo

*One hundred and twelve lines: about drawing and
process*

Cent douze lignes : à propos du dessin et du processus

Anna de Moraes Silva¹

DOI: [10.5965/25944630812024e4731](https://doi.org/10.5965/25944630812024e4731)



Resumo

Este ensaio visual apresenta uma sequência de imagens que compõe a narrativa de um vídeo em que me proponho a desenhar 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda em dois papéis, com um giz oleoso preto. Este trabalho fez parte de uma exposição individual em 2021 que se chamou exercícios de desenho, em que eu busquei apresentar questões do processo que revelam como o artista produz sua obra, além de situar o trabalho em uma indefinição entre processo e obra final, entre desenho e escrita. O ensaio visa apresentar, tanto em imagem como texto, essas questões sobre obra final e processo, e suas relações intrínsecas e quase tautológicas como define a autora Pamela Lee em referência ao desenho.

Palavras-chaves: Desenho; Desenho Contemporâneo; Processo Artístico.

Abstract

This visual essay presents a sequence of images that make up the narrative of a video in which I set out to draw 56 lines with my right hand and 56 lines with my left hand on two pieces of paper, using black oil chalk. This work was part of a solo exhibition in 2021 called Drawing Exercises, in which I sought to present questions of process that reveal how the artist produces his work, as well as situating the work in a blur between process and final work, between drawing and writing. The essay aims to present, both in image and text, these questions about

¹ Artista visual e doutoranda em artes visuais no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais no PPGAV/CEART/UEDESC. Agência de fomento de pesquisa: CAPES. E-mail: annamoraess@gmail.com. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/5852601175044693>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4990-2438>. Florianópolis, Brasil.

Cento e doze linhas: sobre desenho e processo



the final work and the process, and their intrinsic and almost tautological relationship, as the author Pamela Lee defines it in reference to drawing.

Keywords: *Drawing; Contemporary Drawing; Artistic Process.*

Résumé

Cet essai visuel présente une séquence d'images qui constituent la narration d'une vidéo dans laquelle j'ai entrepris de dessiner 56 lignes avec ma main droite et 56 lignes avec ma main gauche sur deux feuilles de papier, en utilisant de la craie noire à l'huile. Ce travail faisait partie d'une exposition individuelle en 2021 intitulée Exercices de dessin, dans laquelle j'ai cherché à présenter des questions de processus qui révèlent comment l'artiste produit son travail, ainsi qu'à situer le travail dans un flou entre le processus et l'œuvre finale, entre dessin et écriture.. L'essai vise à présenter, à la fois en image et en texte, ces questions sur l'œuvre finale et le processus, et leur relation intrinsèque et presque tautologique, telle que l'auteur Pamela Lee la définit en référence au dessin.

Mots-clés : *Dessin ; Dessin contemporain ; Processus artistique.*

1 Introdução

“Play.

Me dirijo até a parede, no meio de onde fixei as duas folhas de papel A1 em frente à câmera posicionada em um tripé em meu quarto. Alongo sutilmente os ombros e me preparo para começar segurando o giz oleoso preto com a mão direita. Quantas linhas cabem nessa folha? Será que consigo desenhar uma linha reta? Nunca gostei muito de linhas retas, mas elas ajudam a concentrar e o que seria da arquitetura sem a linha reta. Mas eu não sou arquiteta, sou artista e desenho linhas sinuosas e tremidas. Preciso começar, a câmera está rodando. É só posicionar o giz no papel do lado esquerdo, e lá vai ela, não tão reta, chega ao meio, vai cambaleante, e quase toca a borda do lado direito. Ufa. A primeira foi. Agora a segunda, nem tão perto, nem tão longe, é preciso ter um respiro entrelinhas para ter uma harmonia aqui. Meço a distância perfeita com os olhos. Começo, meio, fim. Agora a terceira.

Sigo nesse mantra por mais cinquenta e três linhas de cima para baixo, da esquerda para a direita até chegar à margem inferior do papel. É quase como a escrita. Dois minutos e trinta e sete segundos. Várias linhas que se encontram, mas tudo bem, fiquei sem mexer muito o corpo, elas acompanharam apenas a extensão do meu braço. Agora novo desafio. Troco o giz de mão.

Cento e doze linhas: sobre desenho e processo



Desenhar com a mão esquerda, eu que sou destra, posicionando o giz na lateral direita da folha, sem pensar muito ela vai, mais tremida que a mão direita, mas também mais forte. A mão direita sempre foi da precisão, a esquerda da resistência. Sigo preenchendo mais cinquenta e cinco linhas, da direita para esquerda, de cima para baixo. Dois minutos e quarenta e oito segundos. Paro em frente às duas folhas de papel. Me retiro pela direita.

Stop.”

Escrevo esse texto assistindo ao vídeo², dois anos após ter riscado essas linhas nos dois papéis A1 no quarto da minha antiga casa. Esse vídeo fez parte de uma exposição individual que integrou a agenda da Fundação Cultural de Itajaí em 2021, e se chamou *exercícios de desenho*. No projeto eu havia incluído apenas os desenhos, mas com o distanciamento social que estávamos vivendo, a exposição aconteceu de forma virtual, me levando a pensar em incluir os vídeos do processo.

Eu desenho e escrevo. Estou tentando escrever sobre o processo, estando em processo. O que é estar em processo? Escrever é desenhar linhas de palavras, muitas vezes sem saber onde elas vão chegar, mas sabendo que elas chegam a quase tocar o lado direito da folha em branco. Movimento ritmado,

² Disponível em: < <https://www.annamoraess.com/exposicao> > Acesso 10 nov. 2023.

Cento e doze linhas: sobre desenho e processo



da esquerda para a direita, que aos poucos compõe em verbos ações descritas, imaginadas ou pressupostas. Isso se parece, em partes, com desenho.

Digo em partes, porque escrever e desenhar têm suas semelhanças e seus pontos de afastamento. Um texto é lido, no ocidente, da esquerda para a direita, de cima para baixo, considerando a dimensão física do papel ou do suporte da leitura. Mas nem sempre ele é escrito assim, da esquerda para a direita, de cima para baixo. Entre a escrita e a leitura existem muitos ctrl-c, ctrl-v, círculos e setas para reposicionar a frase, ou até mesmo apagar (seja com a borracha ou a seta que indica a esquerda). Um vai-e-vem que, nesse ponto, se parece com o desenho.

O desenho apresenta uma composição do todo em relação ao papel. Ele é desenhado em direções diversas, de cima pra baixo, de baixo para cima, da esquerda para a direita, da direita para a esquerda. E quando observado, salvo páginas de desenhos em quadrinhos, o olho vai e volta, para em um ponto, retorna, assume outros ritmos. Às vezes o papel apresenta marcas do processo: um risco do esboço inicial que fica, uma linha apagada que se torna uma linha marcada, quase tridimensional no papel, um traço “errado” que é absorvido pelo resto e se torna parte fundamental do desenho.

Então me pergunto como escrever sobre desenho. Ou como desenhar a escrita? Como escrever sobre processo em processo? Aliás, o que é estar em processo, de uma obra aberta, de um pensamento por imagem do desenho?

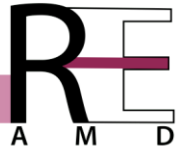
Em um texto intitulado *Some Kinds of Duration: the Temporality of Drawing as Process Art (1999)*³, Pamela Lee retoma uma citação icônica de Richard Serra em que o artista afirma que “*there is no way to make a drawing - there is only drawing*”⁴, e inicia uma reflexão afirmando que pensar o desenho como o processo é quase tautológico, uma vez que ambos são questões intrínsecas e combinadas. Falar de desenho é falar de processo. A autora insiste que existe na afirmação de Serra um desejo de superar dicotomias tradicionais relativas aos meios e fins, uma vez que meios e fins estão inseparavelmente entrelaçados, o que fica evidente na duração do fazer. Assim, Lee conclui que o desenho não é simplesmente um meio orientado para um fim, mas que sua finalidade é uma mediação em si – a caminho de algo mais (LEE, 1999, p. 48).

Gosto de pensar em alguns de meus trabalhos como algo em processo, e sem definição clara do que é, de fato, o trabalho final. No trabalho

³ Catálogo da exposição *Afterimage: Drawing Through Process*, organizado por Cornelia H. Butler, que aconteceu entre 11 de abril e 22 de agosto de 1999 no *The Museum of Contemporary Art* de Los Angeles e que contou com mais de 160 obras em desenho, da produção de diferentes artistas entre 1966 e 1974.

⁴ Não existe uma maneira de fazer um desenho, existe apenas o desenho/existe apenas desenhando (tradução minha). Na língua inglesa a palavra desenho é a mesma que o verbo no gerúndio “desenhando”, trata-se de um jogo de palavras com o substantivo e o verbo, o objeto e ação.

Cento e doze linhas: sobre desenho e processo



que apresento neste ensaio visual, não se sabe precisar o limite do que é o desenho finalizado e o seu processo de execução: o que apresento como obra final?

- (a) O díptico em papéis A1?
- (b) O vídeo no link na nota de rodapé?
- (c) O still das imagens organizadas em poster?
- (d) O texto que acabo de escrever?
- (e) Todos eles combinados?

Deixo aqui algumas dessas inquietações em texto da mesma forma que tento desenhar linhas retas em ambas as direções: indecisas, cambaleantes, não tão retas assim. Ainda que em texto, finalizo em apenas 87 linhas desde que comecei o “Play”.



Fig 1, Anna Moraes, 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda (*still de vídeo*), 2021. Vídeo, 1920x1080px, 6'02". Florianópolis. Fonte: (Anna Moraes).



Fig. 2, Anna Moraes, 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda (*still de vídeo*), 2021. Vídeo, 1920x1080px, 6'02". Florianópolis. Fonte: (Anna Moraes).



Fig. 3, Anna Moraes, 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda (*still de vídeo*), 2021. Vídeo, 1920x1080px, 6'02". Florianópolis. Fonte: (Anna Moraes).



Fig. 4, Anna Moraes, 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda (*still de vídeo*), 2021. Vídeo, 1920x1080px, 6'02". Florianópolis. Fonte: (Anna Moraes).



Fig. 5, Anna Moraes, 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda (*still de vídeo*), 2021. Vídeo, 1920x1080px, 6'02". Florianópolis. Fonte: (Anna Moraes).



Fig. 6, Anna Moraes, 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda (*still de vídeo*), 2021. Vídeo, 1920x1080px, 6'02". Florianópolis. Fonte: (Anna Moraes).

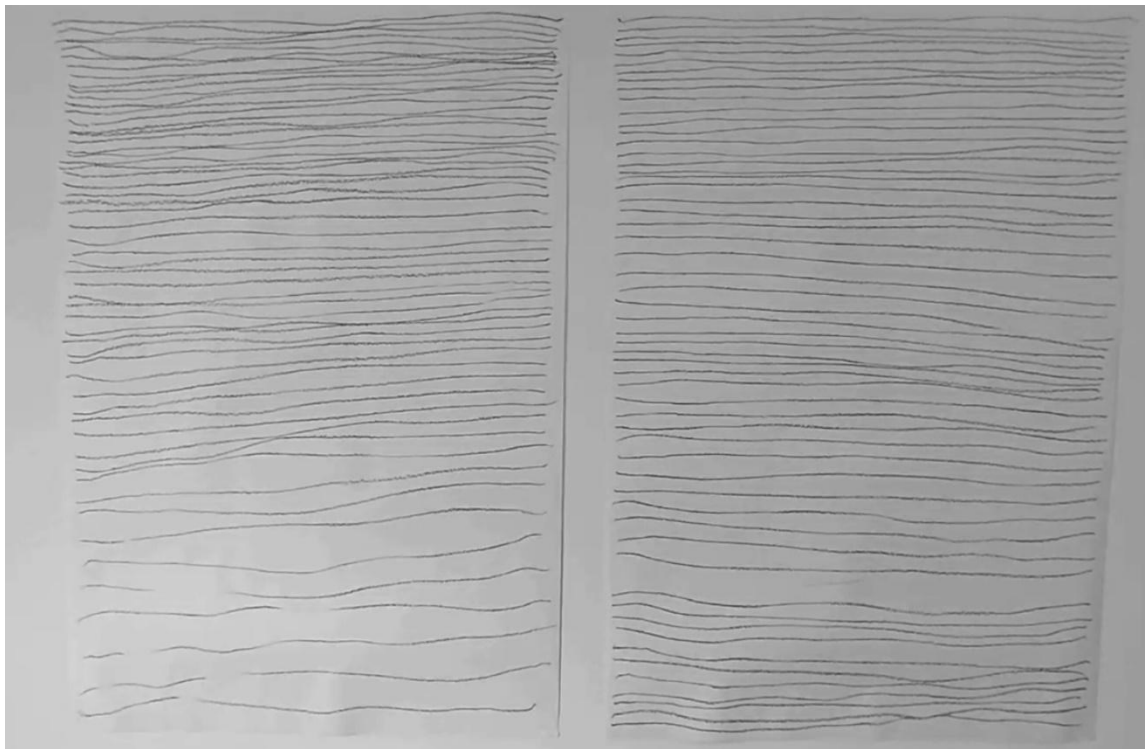


Fig. 7, Anna Moraes, 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda (*still de vídeo*), 2021. Vídeo, 1920x1080px, 6'02". Florianópolis. Fonte: (Anna Moraes).

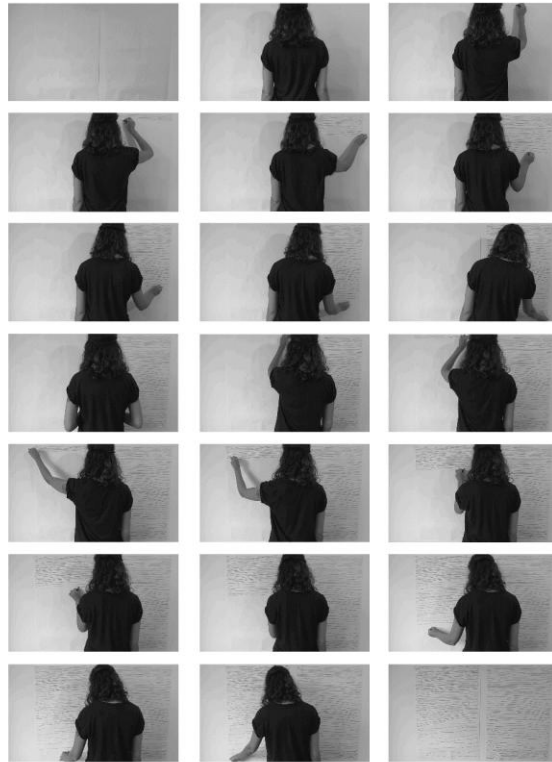


Fig. 8, Anna Moraes, 56 linhas com a mão direita e 56 linhas com a mão esquerda, 2023.

Poster, 134,1x59,4cm. Florianópolis. Fonte: (Anna Moraes).

Referências

LEE, Pamela. **Some Kinds of Duration: The temporality of drawing as process art.** In: BUTLER, Cornelia H. *Afterimage: drawing through process.* The Museum of Contemporary Art, Los Angeles. 1999.

Data de submissão: 21/11/2023

Data de aceite: 15/01/2024

Data de publicação: 01/02/2024

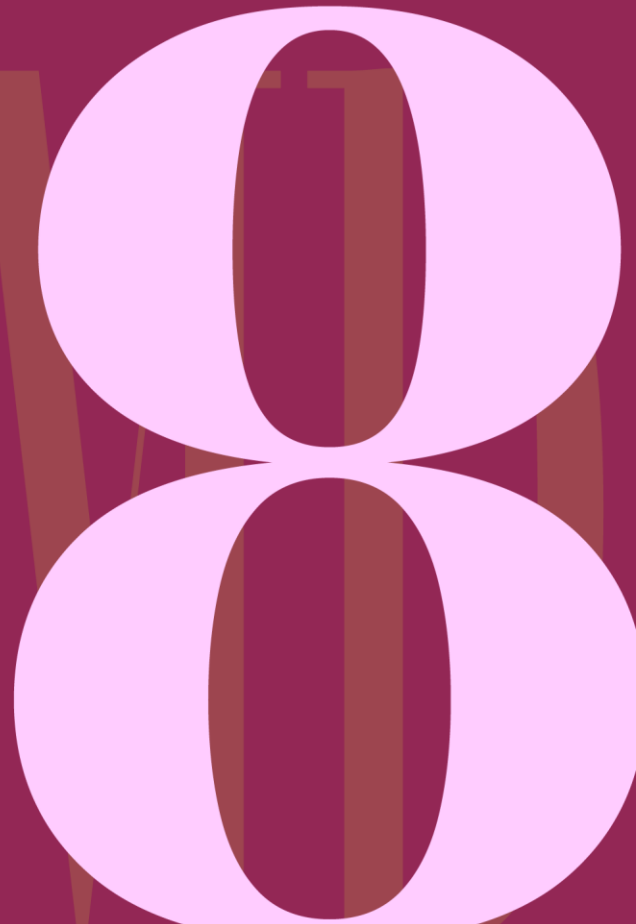
Apneia

Apnea

Apnea

Ricardo Coelho¹

DOI: 10.5965/25944630812024e4747



Resumo

A série fotoperformática “Apneia” (2019 - em processo) dá continuidade ao registro de modificações ocorridas na paisagem devido à permanente interferência humana, com imagens de uma vasta e impressionante paisagem queimada em zona de transição para o Cerrado, ironicamente realizadas a partir do dia 09 de agosto de 2019, ou seja, um dia antes daquele que seria batizado como o “Dia do Fogo”, ação aparentemente coordenada e que resultaria num dos maiores escândalos ambientais em escala global.

Palavras-chave: Insustentabilidade; Distopia; Crime ambiental; Corpo; Fotoperformance.

Abstract

The photo-performance series "Apneia" (2019 - in process) continues to record changes in the landscape due to permanent human interference, with images of a vast and impressive burnt landscape in a transition zone to the Cerrado, ironically taken on August 9, 2019, one day before what would be baptized as "Day of Fire", an apparently coordinated action that would result in one of the biggest environmental scandals on a global scale.

Keywords: *Unsustainability; Dystopia; Environmental crime; Body; Photoperformance.*

¹ Ricardo Coelho (1974) é artista multimídia, curador independente e designer de exposições. Pós-doutor em Artes pela Unicamp (2021), Doutor (2015) e Mestre (2003) em Artes pela UNESP. É professor da UFSJ desde 2009. E-mail: rpitu@yahoo.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6863185636750994>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1487-883X>

Resumen

La serie de fotoperformance "Apneia" (2019 - en proceso) continúa registrando los cambios en el paisaje debidos a la permanente interferencia humana, con imágenes de un vasto e impresionante paisaje quemado en una zona de transición al Cerrado, tomadas irónicamente el 9 de agosto de 2019, es decir, el día antes de lo que se bautizaría como "Día del Fuego", una acción aparentemente coordinada que desembocaría en uno de los mayores escándalos medioambientales a escala global.

Palabras clave: *Insostenibilidad; Distopía; Crimen medioambiental; Cuerpo; Fotoperformance.*

1 Introdução

Ubiratan D'Ambrósio (2011, p. 8) afirma que a organização de um sistema de pensamento compartimentado em disciplinas isoladas é muito antiga no Mundo Ocidental, levando-nos pelo menos até a Grécia Clássica, ainda que nos pareça necessário recordar: em todos os tempos sempre existiram pensadores que perceberam a realidade de forma mais fluida como uma estrutura complexa e integrada. De qualquer modo, segundo D' Ambrósio, a sistematização desse pensamento racionalista, ainda preponderante no Mundo Ocidental, dá-se de maneira mais efetiva a partir da criação das primeiras Universidades no século XVI mas, principalmente, durante o século XIX.

Já as “transformações” nos modos de produção humano, as quais resultariam, cerca de 100 anos depois, **numa percepção de um Mundo Insustentável** é bem mais recente e ocorre de maneira genérica entre a segunda metade do século XVIII e final do século XIX com as chamadas Primeira e Segunda Revoluções Industriais², a última com seu auge no século XX. Não por acaso, a população mundial passa de 1 bilhão no início do século XIX para 2 bilhões em 1927³.

² Para uma boa introdução contextual sugiro o livro “A Revolução Industrial”, de Francisco Iglésias.

³ Dados consultados no artigo “O Impressionante crescimento da população humana através da história”, de José Eustáquio Diniz Alves.

É importante que se diga, esse pensamento compartimentado aplicado ao modo de produção capitalista não apresenta apenas aspectos negativos, visto que, por exemplo, ao falarmos de medicina não seria incorreto afirmar que a sua invenção como a conhecemos hoje se dá apenas no século XX⁴. Esse desenvolvimento científico e tecnológico permitiu um crescimento simplesmente assustador da população e do próprio sistema de produção e consumo. Entre 1960 e 1999 a população mundial passa de 3 bilhões para 6 bilhões e hoje⁵, em 2023 já superamos os 8 bilhões de pessoas.

É nesse contexto do final do século XX que, a partir de evidências científicas, ocorrem alguns dos primeiros encontros para a discussão global do conceito de Sustentabilidade, ou de um Mundo Sustentável a partir de uma visão transdisciplinar. Nos Fóruns de Ciência e Cultura de Vancouver, em 1989, e do Belém do Pará, em 1992, delinea-se uma visão ampla da transdisciplinaridade, focalizando a sustentabilidade econômica, cultural e natural. (D' Ambrosio, 2011, p. 11)

Para além desse resumo bastante precário feito anteriormente é preciso ainda acrescentarmos um aspecto muito importante: algo não parece ter mudado na espécie humana ao longo de sua história, ou seja, a sua quase que

⁴ Sobre a revolução da medicina no século XX ver “O corpo diante da medicina”, de Anne Marie Moulin.

⁵ Dados atualizados em tempo real. Disponível em <<https://www.worldometers.info/br/>>. Acesso em: 25 nov. 2023

completa incapacidade de ser ou constituir-se como o Outro, percebendo nas diferenças a sua principal e mais extraordinária característica⁶. Pelo contrário, diferenças de todas as naturezas forneceram ao longo da história argumentos para a violência, a submissão e a supressão dos outros.

Se, na prática, a Humanidade não conseguiu desenvolver a noção essencial de alteridade, como podemos pensar, por mais otimistas que possamos ser, sequer em Sustentabilidade Cultural? O que diríamos então de Sustentabilidade Natural e Econômica (D' Ambrosio, 2011, p. 12), uma vez que os recursos naturais tornaram-se e continuam a ser encarados como importantes *Commodities* para a manutenção de um sistema marcado pela desigualdade de acesso aos recursos materiais e, por consequência, simbólicos e culturais.

O conceito de sustentabilidade já nasce em crise porque seus pressupostos básicos põem em xeque as próprias engrenagens do sistema

⁶ No texto “O Corpo, a cor e a alteridade”, item de minha tese de doutorado (UNESP, 2015), também publicado no site Geledés - Instituto da mulher negra (2016), eu tratei do conceito de alteridade a partir da leitura, análise e interpretação de obras de arte. Livro que me foi fundamental nessa publicação e que menciona a ideia de uma alteridade domesticada é “O corpo como objeto de Arte”, de Henri-Pierre Jeudy, especificamente a seguinte passagem: “O idealismo democrático, em sua perspectiva universal, impõe um igualitarismo baseado na reprodução do igual, sobre uma identidade da representação dos corpos. Não se trata de opor a essa regra ética da igualdade entre os homens o ponto de vista racista, que prega a desigualdade das raças, atribuindo-lhe uma origem genética, mas é preciso admitir que o igualitarismo acusa aquele que sente a menor diferença na percepção do corpo do Outro. Respeitar o outro é, segundo uma tal regra, considerá-lo igual a mim. [...] A luta contra o racismo baseia-se em um princípio ético falacioso, que consiste em me obrigar a crer que o Outro é semelhante a mim. (2002, p. 105)

capitalista baseado na exploração, no acúmulo de riquezas e na desigualdade social⁷.

Como podemos pensar um mundo sustentável se 874.501.585 pessoas estão desnutridas agora; 786.122.218 pessoas não tem sequer acesso a água potável. Como acreditar na eficácia e respeito aos acordos globais em torno dos ideais necessários para um mundo sustentável se parte muito significativa da população mundial se identifica com o pensamento radical e excludente de ex-representantes como Donald Trump e Jair Bolsonaro, para citar apenas dois nomes? E pior ainda, como sensibilizar essas pessoas para uma noção de comunidade global baseada na alteridade, inclusive entre “as grandes nações desenvolvidas”, se estas estão fundadas em sólidos e sutis dispositivos de racismo estrutural, sempre rechaçando e oprimindo em seus próprios territórios imigrantes⁸ que se veem obrigados a se deslocar ou se submeter culturalmente para a manutenção da própria sobrevivência em todo o planeta?

⁷ O artigo “Crise Ambiental e sustentabilidade: princípios para uma crítica à ecologia política”, de Iraldo Alberto Alves Matias e Rui Carlos Alves Matias expõe de maneira muito objetiva as contradições em torno do conceito de sustentabilidade.

⁸ O ensaio visual “Estrangeiros”, publicado em 17 de abril de 2023, v. 20 da Revista Visualidades, trata simbolicamente da fragilidade do corpo dos imigrantes. Ironicamente o ensaio foi violentamente censurado por autoridades públicas da cidade mineira de Uberara, poucos minutos antes da abertura de minha exposição individual “Meu corpo minha morada”, na Galeria Raquel Machado, na Fundação Cultural de Uberaba, no dia 06 de junho de 2023.

Apneia



Dando continuidade à parceria com a OSSO videoarte, iniciada no ensaio visual “Estrangeiros” (2016), publicado na “Revista Visualidades”, v. 20 (2022), a série fotoperformática “Apneia” (2019 – em processo), conta com a colaboração da arquiteta Phamela Dadamo e da performer Lucimélia Romão, apresentando alguns registros das modificações ocorridas na paisagem com a permanente interferência humana, com imagens de uma impressionante queimada em zona de transição para o Cerrado, em São João del-Rei, Minas Gerais, ironicamente realizadas a partir do dia 09 de agosto de 2019, ou seja, um dia antes daquele que seria batizado como o “Dia do Fogo”, ação aparentemente coordenada e que resultaria num dos maiores escândalos ambientais em escala global. O corpo inerte intensifica a perplexidade das nossas próprias ações.



Fig. 1. Ricardo Coelho, Sem Título, 2022
Fotografia digital impressa em Fine Art, 80 x 120 cm. São João del-Rei, MG



Fig. 2. Ricardo Coelho, Sem Título, 2022
Fotografia digital impressa em Fine Art, 80 x 120 cm. São João del-Rei, MG



Fig. 3. Ricardo Coelho, Sem Título, 2022
Fotografia digital impressa em Fine Art, 80 x 120 cm. São João del-Rei, MG



Fig. 4. Ricardo Coelho, Sem Título, 2019. (Performer Lucimélia Romão)
Fotografia digital impressa em Fine Art, 80 x 120 cm. São João del-Rei, MG



Fig. 5. Ricardo Coelho, Sem Título, 2019. (Performer Lucimélia Romão)
Fotografia digital impressa em Fine Art, 80 x 120 cm. São João del-Rei, MG



Fig. 6. Ricardo Coelho, fotografia de Phamela Dadamo, Sem Título, 2019. (Performers Lucimélia Romão e Ricardo Coelho) Fotografia digital impressa em Fine Art, 80 x 120 cm. São João del-Rei, MG



Fig. 7. Ricardo Coelho, Fotografia de Phamela Dadamo, Sem Título, 2019. (Performer Ricardo Coelho) Fotografia digital impressa em Fine Art, 80 x 120 cm. São João del-Rei, MG



Fig. 8. Ricardo Coelho, Sem Título, 2019. (performer Lucimélia Romão)
Fotografia digital impressa em Fine Art, 80 x 120 cm. São João del-Rei, MG

Referências

ALVEZ, José Eustáquio Diniz. **O impressionante crescimento da população mundial através da história.** EcoDebate, Ed. 2731, 05 de abr. 2017. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2017/04/05/o-impressionante-crescimento-da-populacao-humana-atraves-da-historia-artigo-de-jose-eustaquio-diniz->

alves/#:~:text=A%20marca%20de%202%20bilhões,atingida%20em%202023%20ou%202024. Acesso em: 11 nov. 2023

COELHO, Ricardo. **Estrangeiros**. Visualidades, Goiânia, v. 20, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/70361>. Acesso em: 16 jan. 2024.

COELHO, Ricardo. O corpo, a cor e a alteridade. In: COELHO, Ricardo. **Entre o corpo da obra e o corpo do observador**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) apresentada ao Instituto de Artes da Unesp. São Paulo, 2015. p. 203 – 241. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132181>. Acesso: 17 Set. 2022

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Revista Terceiro Incluído**. Goiania, 2013, v. 1, n. 1, p. 1-13. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/14393>. Acesso em: 18 nov. 2023.

IGLÉSIAS, FRANCISCO. **A Revolução Industrial**. 10 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. Tradução Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002

KRENAK, Ailton. **Vida Sustentável é vaidade pessoal**. Entrevista concedida a Fernanda Santana, Correio, 25 jan. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/entre/vida-sustentavel-e-vaidade-pessoal-diz-ailton-krenak--0120>. Acesso: 15 nov. 2023

MACHADO, Leandro. **O que se sabe sobre o “Dia do Fogo”, momento-chave das queimadas na Amazônia.** BBC News Brasil. 27 ago. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49453037>. Acesso em: 17 set. 2019

MATIAS, Iraldo Alberto Alves; MATIAS, Rui Carlos Alves. **“Crise Ambiental” e “sustentabilidade”**: princípios para uma crítica à ecologia política”. Cadernos Cemarx, n° 5. p. 211 – 226. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10851/6114>. Acesso em: 03 de nov. 2023

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, Alain, COURTINE, Jean-Jacques, VIGARELLO, Georges. **História do corpo: As mutações do olhar. O século XX.** Tradução e revisão de Ephrain Ferreira Alves - 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Volume dirigido por Jean-Jacques Courtine), parte I, cap.1. p. 15 – 82

WORLDOMETER. Disponível em: <https://www.worldometers.info/br/>. Acesso em: 25 nov. 2023

Data de submissão: 26/11/2023

Data de aceite: 16/01/2024

Data de publicação: 01/02/2024

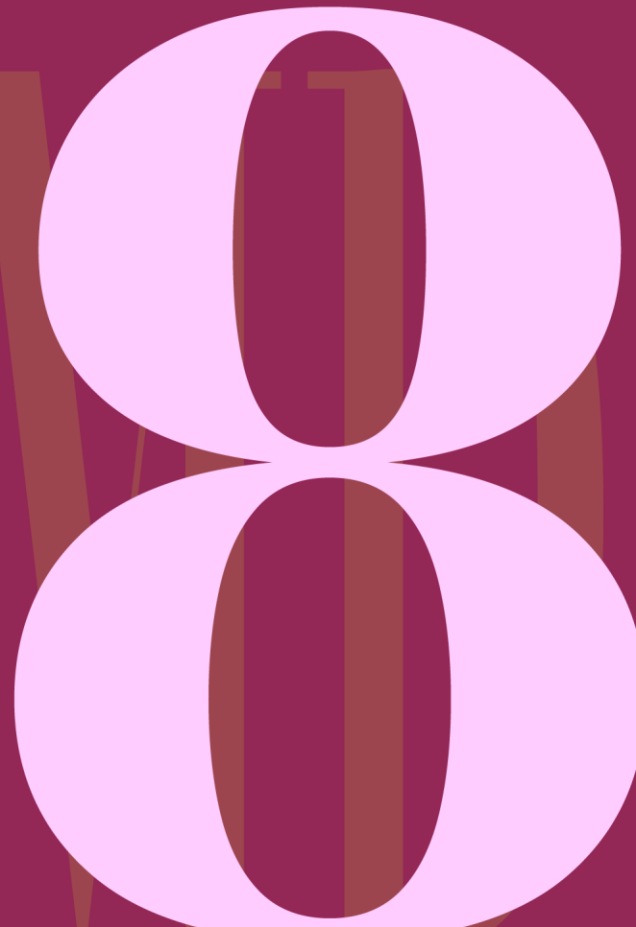
O direito e o avesso

The right side and the back

El lado derecho y el reverso

Alice Fátima Martins¹

DOI: 10.5965/25944630812024e4772



Resumo

Neste ensaio visual, reúnem-se imagens de trabalhos desenvolvidos na Oficina dos Fios (FAV/UFG). Ao longo do semestre letivo, são propostos exercícios de bordado livre, constituindo um espaço de experimentação e construção de aprendizagens compartilhadas. O projeto é orientado pela poética da solidariedade, segundo a qual a *aesthesis* e a *poiesis* são dimensões indissociáveis dos processos de sentir, pensar, fazer, e dizem respeito à experiência mais do que ao objeto, às relações estabelecidas ‘entre’ do que ao trabalho artístico propriamente dito enquanto produto. Nesse sentido, interessa tanto o lado avesso do bordado quanto o lado direito, reconhecendo as potencialidades nas relações entre alguma possível disciplina mais à mostra no lado direito e uma desordem travessa, no lado avesso.

Palavras-chave: Bordado livre; Oficina dos fios; Poética da solidariedade.

Abstract

*This visual essay brings together images of work developed at Oficina dos Fios (FAV/UFG). Embroidery exercises are proposed throughout the academic semester, providing a space for experimentation and construction of shared learning. The project is guided by the poetics of solidarity, according to which *aesthesis* and *poiesis* are inseparable dimensions of the processes of feeling, thinking, doing, and concern the experience more than the object, the*

¹ Professora Titular na Faculdade de Artes Visuais da UFG. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq. Sendo professora, aprende mais do que ensina; sendo pesquisadora, desaprende o que antes supunha saber. E-mail: profalice2fm@ufg.br; link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2768377569632609>; link do Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8674-8524>.

O Direito e o Averso



relationships established 'between' and not the work of art itself as a product. In this sense, both the back of the embroidery and the right side have equal value. This interest recognizes the potential in the relationships between some possible discipline, more visible on the right side, and some creative disorder, on the back.

Keywords: *Free embroidery; Line workshop; Poetics of solidarity.*

Resumen

En este ensayo visual se reúnen imágenes de trabajos desarrollados en el Taller de los Hilos (FAV/UFG). A lo largo del semestre académico se proponen ejercicios de bordado, en un espacio de experimentación y construcción de aprendizajes compartidos. El proyecto está guiado por la poética de la solidaridad, según la cual la aesthesis y la poiesis son dimensiones inseparables de los procesos de sentir, pensar, hacer, y conciernen a la experiencia más que al objeto, a las relaciones establecidas "entre" más que a la obra de arte en sí, el producto. En este sentido, resultan interesantes tanto el reverso del bordado como el derecho. Este interés reconoce el potencial en las relaciones entre una posible disciplina más visible en el lado derecho y algún desorden travieso, en el reverso del bordado.

Palabras clave: *Bordado experimental; Taller de los hilos; Poéticas de la solidaridad.*

1 Introdução

Entre disciplinas teóricas e práticas, envolvendo ateliês diversos, reunimo-nos, semanalmente, eu e um grupo de estudantes vinculados a diferentes cursos, na Oficina dos Fios. Ofereço esta disciplina na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, no conjunto das disciplinas nas quais podem se inscrever estudantes de toda a universidade.

A expertise e o rigor técnico do bordado não ocupam o primeiro plano da proposta. Ali não se ensinam técnicas de bordado: abre-se espaço para que cada pessoa construa um repertório de experimentações, verificando possibilidades de acordo com seus projetos e motivações, construindo percursos próprios de aprendizagens e criação. Aprende-se a bordar bordando. Por isso mesmo, não se cometem erros, mas se verificam possibilidades. Cada resultado é portador de uma conquista particular.

O trabalho orienta-se por alguns princípios da poética da solidariedade (Martins, 2018), cujo ponto de partida está no exercício crítico ao sistema da arte instaurado pela Modernidade, suas categorizações, classificações e estruturas hierárquicas. Especialmente, na problematização necessária à ênfase dada ao artista, de quem se espera ser capaz de produzir uma obra cuja grandeza se sobrepõe às circunstâncias de vida das pessoas em

O Direito e o Averso



comunidade. Na contramão, a poética da solidariedade propõe a indissociabilidade entre a poiesis e a aesthesis, articuladas à ética. Nos processos de criação, a ênfase é deslocada da materialidade do trabalho em si para a natureza das relações, nas redes de pertencimento, solidárias, entre as pessoas que tomam parte do processo. As singularidades e suas subjetividades são percebidas em relação com o coletivo e dele não prescindem, buscando outras formas de pensar-sentir-fazer.

Por isso, neste ensaio visual, o direito e o avesso dos bordados ganham igual relevância, observadas suas especificidades. Não se espera encontrar, no avesso, o mesmo disciplinamento que, em diferentes medidas, pode se observar do lado direito. Direito e avesso integram o mesmo movimento da linha que atravessa o tecido, que se enlaça em pontos, de um e outro lado, constituindo formas sempre em processo. No lado direito, pode haver alguma sistematização mais facilmente decifrável à percepção. No lado avesso, uma certa desordem travessa brinca de ocultar, confundir, emaranhar, enredar. Entre um e outro lado, a trama dos fios que formam os tecidos abrem passagens, garantem o suporte para a dança das agulhas e linhas, em devir. Sempre em processo: nunca acabado. É dessas relações que emerge a potência do bordado. É sobre essas relações que trata este ensaio.

Na edição de 2023 da Oficina dos Fios, integram os trabalhos: Ana Lília Ipolito Cardoso dos Santos, Andressa de Jesus Barugaredo, Carina Afonso

O Direito e o Averso



Estrela, Cesar Pereira Tertuliana, Evelin Cristina Araujo, Gabriela Lourdes Pires Brito, Giovana Lira dos Santos, Giovanna Melo Sousa, Hélio Celeste de Souza Neto, Isabela Ribeiro Neves, Isabela Silva Barboza, Jéssica Santos Nascimento, Josivânia Francisco dos Santos, Julia Fabiana Afonso Paiva, Laura Moraes dos Santos, Leticia Marques Pimentel Correia, Marcos Felipe de Paula Santiago, Maria Eduarda de Souza Lourenco, Maria Teresa Pauleto do Prado, Mariana dos Santos Cibaebó Ekureudo, Mariane Custódio de Paula, Marina de Jesus Gomes e Victória Gabriella Silva. Sou-lhes grata por partilharem comigo esse processo, por aceitarem fazer parte deste trabalho.



Fig 1. Bordadeira: Isabela Neves. Título: Exercício de bordado 1 – direito. Dimensões: 15cm x 15cm. Fotografia: Alice Fátima Martins. Local: Goiânia, GO. Ano: 2023. Acervo pessoal.

O Direito e o Averso



Fig 2. Bordadeira: Ina Estrela. Título: Exercício de bordado 2 – avesso. Dimensões: 10cm x 15cm. Fotografia: Alice Fátima Martins. Local: Goiânia, GO. Ano: 2023. Acervo pessoal.

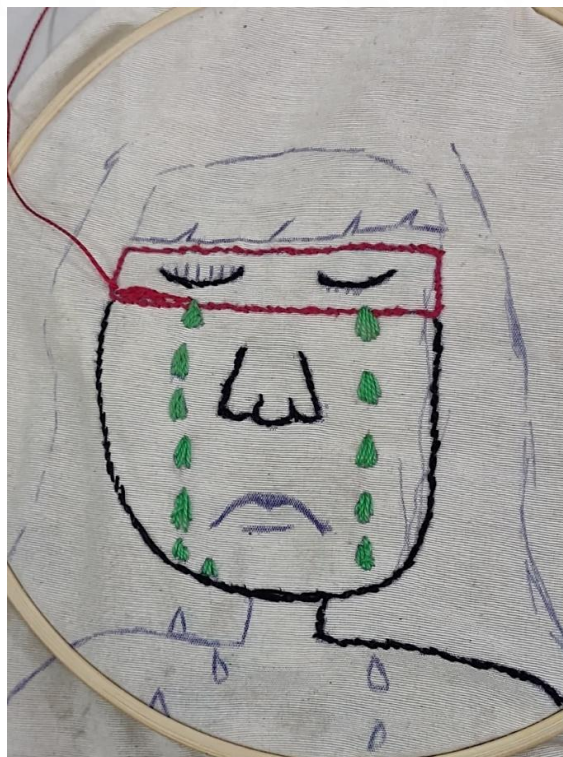


Fig 3. Bordadeira: Evelin Cristina Tupinambá. Título: Exercício de bordado 3 – direito.
Dimensões: 30cm x 30cm. Fotografia: Alice Fátima Martins. Local: Goiânia, GO. Ano: 2023.
Acervo pessoal.



Fig 4. Bordadeira: Marina de Jesus Gomes. Título: Exercício de bordado 4 – avesso.
Dimensões: 10cm x 10cm. Fotografia: Alice Fátima Martins. Local: Goiânia, GO. Ano: 2023.
Acervo pessoal.

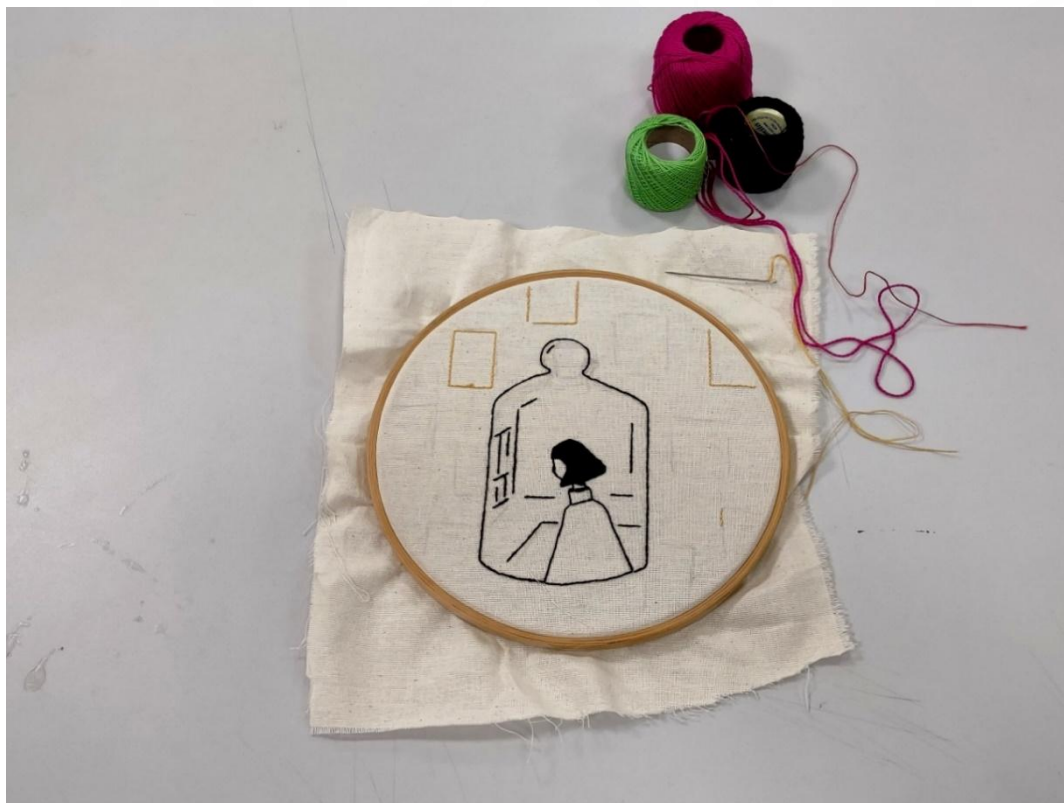


Fig 5. Bordadeira: Giovanna Melo. Título: Exercício de bordado 5 – direito. Dimensões: 25cm x 25cm. Fotografia: Alice Fátima Martins. Local: Goiânia, GO. Ano: 2023. Acervo pessoal.



Fig 6. Bordadeira: Giovanna Melo. Título: Exercício de bordado 5 – avesso. Dimensões: 25cm x 25 cm. Fotografia: Alice Fátima Martins. Local: Goiânia, GO. Ano: 2023. Acervo pessoal.



Fig 7. Bordadeira: Jhosy Santos. Título: Exercício de bordado 6 – direito. Dimensões: 30cm x 30cm. Fotografia: Alice Fátima Martins. Local: Goiânia, GO. Ano: 2023. Acervo pessoal.



Fig 8. Bordadeira: Laura Moraes dos Santos. Título: Exercício de bordado 7 – avesso.
Dimensões: 15cm x 15cm. Fotografia: Alice Fátima Martins. Local: Goiânia, GO. Ano: 2023.
Acervo pessoal.

Referências

Martins, A. F. Exercícios para uma poética da solidariedade. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 4, n. 2, 2018. DOI: 10.5965/24471267422018036. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/13558>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Data de submissão: 30/11/2023

Data de aceite: 16/01/2024

Data de publicação: 01/02/2024

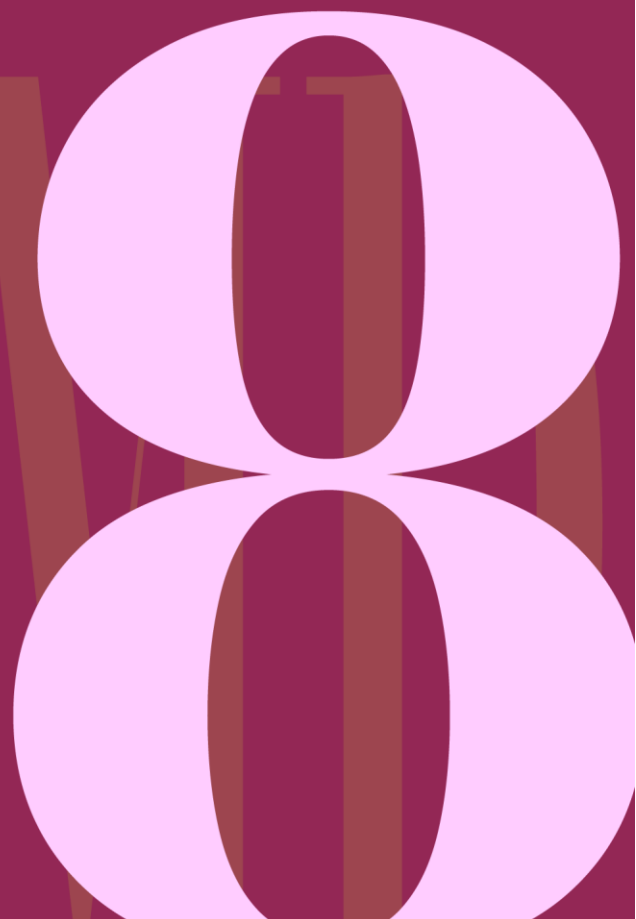
Lapidarium

Sonework

Lapidario

Hortência Moreira Soares de Sousa¹

DOI: [10.5965/25944630812024e4876](https://doi.org/10.5965/25944630812024e4876)



Resumo

O que apresentarei, neste ensaio visual, são imagens da minha casa/ateliê em Goiânia, que também passei a chamar de Lapidarium. Com elas, pretendo gerar visualidade material da minha relação com o ateliê, daquilo que trago para ele, do que seleciono para produzir obras de arte, das ferramentas que utilizo para isso e do espaço que ocupo. Portanto, o foco aqui não é um trabalho específico e sim as conjecturas cotidianas da minha produção artística e do espaço/tempo necessários para que as obras aconteçam. Trago trechos visuais do preparo, aparatos e organizações diárias do meu fazer artístico.

Utilizando um texto do autor Luiz Alberto Warat (2004), que diz algo parecido com o que eu sempre fiz dentro do meu ateliê, vou prosseguir neste ensaio com reflexões sobre o que ele fala e imagens do meu ateliê.

Palavras-chave: Lapidarium; Ateliê; Processo artístico.

Abstract

What I will present, in this visual essay, are images of my house/studio in Goiânia, which I also started calling Lapidarium. With them, I intend to generate material visuality of my relationship with the studio, of what I bring to it, of what I select to produce works of art, of the tools I use to do so and of the space I occupy. Therefore, the focus here is not a specific work but the everyday conjectures of my artistic production and the space/time necessary for the works to happen. I

¹ Artista visual: desde 2002 pesquisa visualidades a partir de referências adquiridas da formação em Arquitetura e Urbanismo (PUC-GO-1998), Especialização em Arte Contemporânea (UFG 2002) e cursos livres como: Intervenções Urbanas (Instituto Tomie Otake SP-2013) e Arte Sonora (Ateliê 2e1-SP-2013). E-mail: hortenciamoreira@yahoo.com.br; link do Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/9350839090901936>; <https://orcid.org/0009-0004-9803-1557>

Lapidarium



bring visual excerpts of the preparation, apparatus and daily organization of my artistic work.

Using a text by author Luiz Alberto Warat (2004), which says something similar to what I have always done in my studio, I will continue this essay with reflections on what he says and images from my studio.

Keywords: *Lapidarium; Studio; Artistic process.*

Riepilogo

Ciò che presenterò, in questo saggio visivo, sono le immagini della mia casa/studio a Goiânia, che ho iniziato a chiamare anche Lapidarium. Con loro intendo generare una visione materiale del mio rapporto con lo studio, di ciò che vi porto, di ciò che scelgo per produrre opere d'arte, degli strumenti che utilizzo per farlo e dello spazio che occupo. Pertanto, il focus qui non è un lavoro specifico ma le congetture quotidiane della mia produzione artistica e lo spazio/tempo necessario affinché i lavori si realizzino. Porto estratti visivi della preparazione, degli apparati e dell'organizzazione quotidiana del mio lavoro artistico.

Utilizzando un testo dell'autore Luiz Alberto Warat (2004), che dice qualcosa di simile a quello che ho sempre fatto nel mio studio, continuerò questo saggio con riflessioni su ciò che dice e immagini dal mio studio.

Parole chiave: *Lapidario; Studio; Processo artistico.*

1 Introdução

O autor Luis Alberto Warat (2004), pensa na possibilidade de que neste nosso mundo (enorme, imenso, cada dia mais caótico, difícil de abarcar e de ordenar) tudo nele tenda para uma grande colagem, para um conjunto desalinhado de fragmentos e diz que talvez tudo isto caminhe para um Lapidarium. Daí, tomei emprestado o nome para meu espaço de trabalho e para este ensaio.

O texto de Warat (2004) me capturou, porque seu pensamento traduziu o mundo micro do meu ateliê. Ele conta que em seu discurso existe um Lapidarium secreto, quase inacessível e explica que também foi capturado por este termo que quer dizer: lugar onde se depositam pedras encontradas, restos de estátuas, fragmentos de edificações, coisas que fazem parte de um todo inexistente e que não se sabe o que fazer com elas. Reconheci em seu texto, o trabalho de coleta, organização e preparação de partes daquilo que encontro nas construções, sejam lugares públicos ou privados, das cidades - sobretudo em seus arranjos improvisados.

Impregnada pela elaboração deste autor e suas questões, imediatamente furtei sua palavra e comecei a descrever melhor meu espaço de produção artística, vi nele um lugar não só de fazer, mas também como um lugar

Lapidarium



de perguntas sobre o que fazer com as coisas pelas quais me interesse, porque me interesse e a quem vão interessar. São algumas destas coisas: muros, paredes, pontos de referência, fachadas, endereços, padrões, publicidades, tipografias, objetos do design descartados, restos de construções e tudo que se desdobra da vida urbana.

Com a apropriação do termo Lapidarium para nomear meu ateliê, penso em ampliar seu significado também para um lugar não só de depósito, mas sim um lugar de trazer as coisas que encontro e de desdobrá-las através de referências que me atravessam, utilizá-las para lapidar subjetividades, elaborar problemas de memórias afetivas e da arte. Assim também nomeio obras em série, forjadas nesta abordagem.

Colecionando esses restos, através de fotografias e ações de recolher achados que me interessam durante meus percursos pela cidade e em determinados momentos sem saber o que fazer com eles, venho desde 2002 construindo meu processo criativo. Seus sentidos e discursos ora se tornam inacessíveis, tal como o que diz o autor sobre o que sente existir em seu discurso. Por isso, sinto constante necessidade de reconstruir uma nova ordem desses achados, de restaurar na lembrança aquilo que afetou meus sentidos no encontro com eles, fazendo uma espécie de reedição daquele afeto. Tudo isto sob pena de que, aquilo oculto neles (o que ainda não foi sentido), possa

Lapidarium

desaparecer, deixar de existir para sempre. No desejo de que isso não aconteça, miro o movimento de lapidar meus achados e refletir sobre os novos sentidos que posso construir com eles. Apresento em seguida, em ensaio visual, recente processo de organização dos fragmentos em meu Ateliê/Lapidarium.



Figura 1, Hortência Moreira, Lapidarium, 2023, Fotografia: Adriana Moraes, Goiânia.

Lapidarium



Figura 2, Hortência Moreira, Lapidarium, 2023, Fotografia: Adriana Moraes, Goiânia.

Lapidarium



Figura 3, Hortência Moreira, Lapidarium, 2023, Fotografia: Adriana Moraes, Goiânia.

Lapidarium



Figura 4, Hortência Moreira, Lapidarium, 2023, Fotografia: Adriana Moraes, Goiânia.

Lapidarium

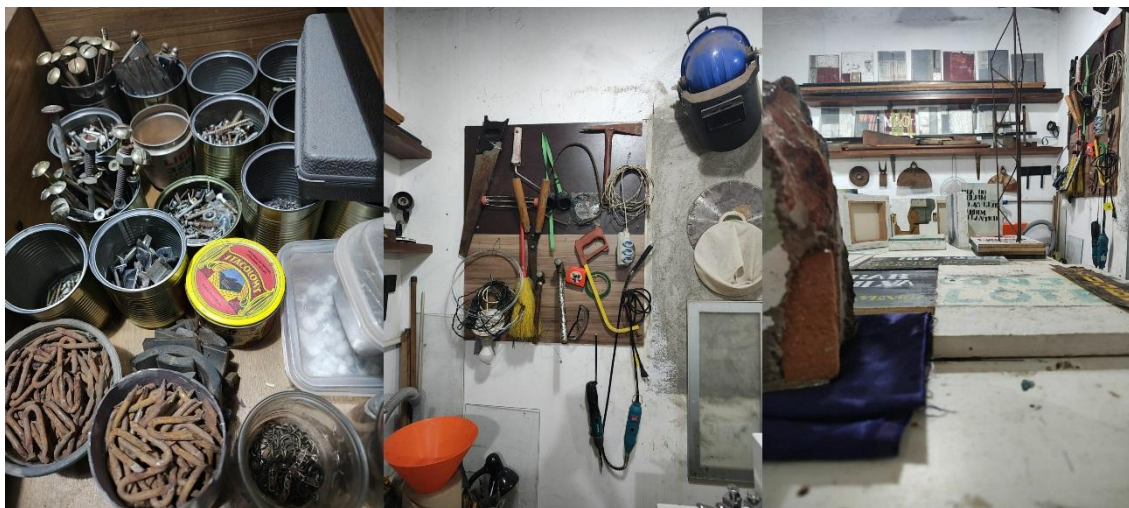


Figura 5, Hortência Moreira, Lapidarium, 2023, Fotografia: Adriana Moraes, Goiânia.

Lapidarium



Figura 6, Hortência Moreira, Lapidarium, 2023, Fotografia: Adriana Moraes, Goiânia.

Lapidarium



Figura 7, Hortência Moreira, Lapidarium, 2023, Fotografia: Adriana Moraes, Goiânia.

Lapidarium



Figura 7, Hortência Moreira, Lapidarium, 2023, Fotografia: Hortência Moreira, Goiânia.

Referências

WARAT, Luis Alberto. Leterasofia Warat: textos ilusoriamente completos para o Lapidarium de meu museu discursivo. In: _ MEZZARROBA, Orides, et.al. (Coord.).

Territórios Desconhecidos: A Procura Surrealista pelos Lugares do Abandono do Sentido e da Reconstrução da Subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v.1. p.23

Data de submissão: 15/12/2023

Data de aceite: 19/01/2024

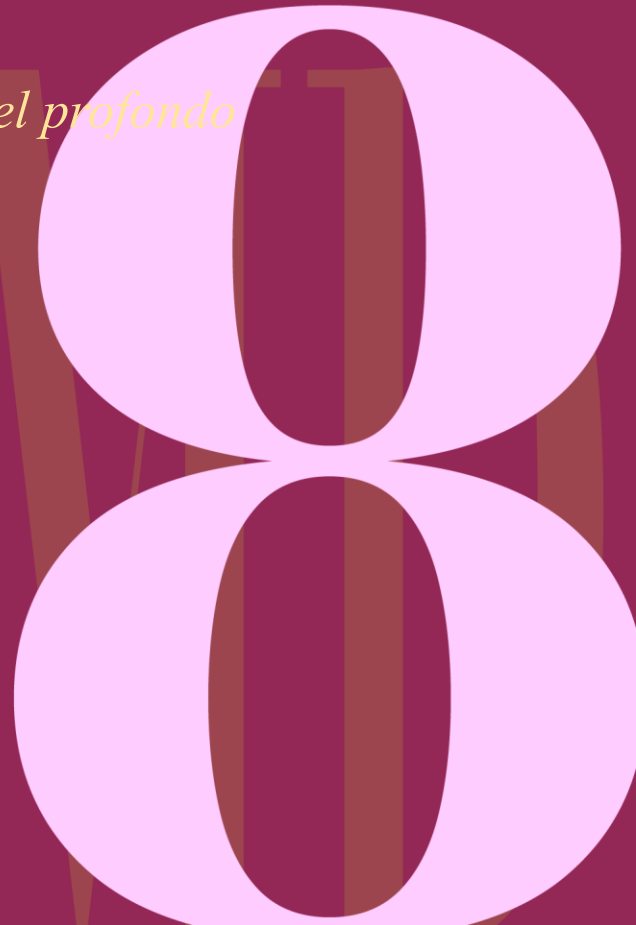
Data de publicação: 01/02/2024

**Corpo: espaço interno do
profundo**

Body: deep inner space

Corpo: spazio interiore del profondo

Laura Patacchia¹



Resumo

Tento trazer a escuridão do ser humano à luz. Persigo a profundidade da identidade, do mistério e do inconsciente, do desejo e do sonho. Esta é a abordagem de todo o meu trabalho, desde instalações a vídeos e desenhos, e o faço através de símbolos, alguns dos quais retornam frequentemente, em diferentes obras, com anos de distância; como o círculo e a circularidade, o veleiro, a casa, são todos ligados pelo mesmo conteúdo. A casa é um refúgio natural, o lar íntimo, é a caverna misteriosa do nosso ser mais profundo. O círculo é o refúgio circular onde reside a imagem do ventre; o nicho materno, onde encontramos o umbigo da terra. O barco é uma habitação aquática, berço dos viventes, portanto está ligado ao refúgio circular do retorno à mãe, ao umbigo da terra, é, portanto, uma cavidade profunda; recipiente e conteúdo. Realmente nos procuramos em nosso inconsciente, por isso procuro dar uma linguagem aos pensamentos noturnos e trazê-los à luz. O corpo então é casa-espaço-inconsciente-tempo e o tempo está ligado à memória. Com alfinetes escrevo um diário de solitude signica experimental. Entre ele e o desenho há uma metamorfose comparativa em que o material representa a condição humana, mística, dolorosa, mas também a esperança, dada a sua relação com a luz. Tornam-se vestígios de signos, emergências de brilho, às vezes desenham mapas. Tudo isso se transforma em uma condição indizível, típica da alma humana, sempre em relação ao escuro e à obscuridade, sentidos como um espaço interno de si mesmo, um desejo de cura.

¹ Artista visual, Laura Patacchia nasceu na Itália em 1974. Cursou a Academia de Belas Artes Pietro Vannucci de Perugia e Pintura na Academia de Belas Artes de Bilbao (curso de Ángel Bados). Em 2001 participou da Bienal de Jovens Artistas da Europa e do Mediterrâneo, Bósnia. E-mail: laurapatacchia@gmail.com; Instagram: [@laura_patacchia](https://www.instagram.com/@laura_patacchia); Facebook: Laura Patacchia; <https://orcid.org/0009-0004-6015-296X>.

Corpo: espaço interno do profundo



Palavras-chave: Corpo; Casa-espaço-inconsciente-tempo; Luz; Desenho; Cura.

Abstract

I seek to bring the darkness of human beings to light. I pursue the depth of the identity, mystery and unconscious, of desire and dreams. This is the approach to all my work, from installations to videos and drawings, and I do it through symbols, some of which return frequently, in different works, years apart; like the circle and circularity, the sailboat, the house, they are all linked by the same content. The house is a natural refuge, the intimate home, it is the mysterious cave of our deepest being. The circle is the circular refuge where the image of the womb resides; the maternal niche, where we find the navel of the earth. The boat is an aquatic dwelling, the cradle of the living, therefore it is linked to the circular refuge of the return to the mother, to the navel of the earth, it is, therefore, a deep cavity; container and content. We really look for ourselves in our unconscious, which is why I try to give a language to nighttime thoughts and bring them to light. The body is then home-space-unconscious-time and time is linked to memory. With pins I write a diary of experimental sign of solitude. Between it and the drawing there is a comparative metamorphosis in which the material represents the human condition, mystical, painful, but also hope, given its relationship with light. They become traces of signs, emergences of brilliance, sometimes they draw maps. All of this becomes an unspeakable condition, typical of the human soul, always related to the dark and obscurity, felt as an internal space of oneself, a desire for healing.

Keywords: Body; Home-space-unconscious-time; Light; Drawing; Cure.

Riassunto

Cerco di portare alla luce l'oscuro nell'essere umano. Inseguo la profondità dell'identità, il mistero e l'inconscio, il desiderio e il sogno. Questo è l'aproccio di tutto il mio lavoro, dalle installazioni, ai video e disegni, e lo faccio attraverso le simbologie, alcune che ritornano spesso, in lavori diversi, a distanza di anni; come il cerchio e la circolarità, il veliero, la casa, sono tutti legati dallo stesso contenuto. La casa è un rifugio naturale, l'intima dimora, è la caverna misteriosa del nostro essere più profondo. Il cerchio è il rifugio circolare dove risiede l'immagine del ventre; il rannicchiamento materno, dove troviamo l'ombelico della terra. La barca è una dimora acquatica, culla dei viventi, quindi si ricollega al rifugio circolare del ritorno alla madre, all'ombelico della terra, è quindi una cavità profonda; un contenente e un contenuto. Cerchiamo veramente noi stessi nella parte dell'inconscio, ecco perché cerco di dare un linguaggio al pensiero notturno, e portarlo alla luce. Il corpo allora è casa-spazio-inconscio-tempo e il tempo è legato alla memoria. Con gli spilli scrivo un diario di solitudine significa sperimentale. Tra lui e il disegno c'è una metamorfosi comparata in cui il materiale rappresenta la condizione umana, mistica e di dolore e anche la speranza, visto il loro rapporto con la luce. Diventano tracce di segni, emersioni di luminosità, a volte disegnano delle mappe. Tutto questo si trasforma in una condizione di indicibilità che è propria dell'animo umano sempre in rapporto al buio e all'oscurità sentita come spazio interiore del se, un desiderio di guarigione.

Parole chiave: Corpo; Casa-spazio-inconscio-tempo; Luce; Disegno; Cura.

1 Apresentação

Minha pesquisa olha para o CORPO. Corpo entendido como o espaço interior do profundo. Com meu trabalho procuro trazer para a luz (à superfície) tudo que há de escuro no ser humano, preciso buscar a luz. Persigo a profundidade da identidade, o mistério e o inconsciente, o desejo e o sonho. Este tipo de investigação abrange todo o trabalho, desde instalações a vídeos e desenhos, e o faço através de símbolos, alguns dos quais retomo frequentemente, em diferentes trabalhos, com distância de anos; como o círculo e a circularidade, o veleiro, a casa, todos ligados pelo mesmo conteúdo.

A casa é um refúgio natural, a morada íntima, a caverna misteriosa do nosso ser mais profundo. A casa é um recipiente e ambiente, um oco, uma cavidade, uma caneca, um ventre. O círculo é o refúgio circular onde reside a imagem do ventre; o círculo e seu centro são o símbolo da posição fetal, no centro encontramos o umbigo da terra (Jung, 1969), simboliza a busca pelo eu interior. O barco é uma casa aquática, berço dos viventes e nos remete à intimidade aquática, portanto está ligado ao refúgio circular do retorno à mãe (ao ventre da terra), e assim como a casa-caverna, tem o formato da caneca e do vaso, é, portanto, uma cavidade profunda; um recipiente e um conteúdo.

Corpo: espaço interno do profundo



Acredito que nós, seres humanos, nos procuramos verdadeiramente no inconsciente, por isso em meu trabalho procuro muitas vezes dar uma linguagem ao pensamento noturno, e trazê-lo para a luz. O corpo então é casa-espaço-tempo inconsciente e o tempo está ligado à memória; há alguns anos sinto a superfície como pele.

Com algumas obras, principalmente aquelas com alfinetes, é como se eu estivesse escrevendo um diário de solitude signica experimental; porque entre o material e o desenho existe uma metamorfose comparativa: os alfinetes representam a si mesmos como condição humana, mística e de dor, mas também representam uma condição de esperança, dada a sua relação com a luz. Além disso tornam-se traços de sinais, são emergências de luminosidade, às vezes desenham mapas. Sinais que são emergências de brilho e mudam de acordo com a superfície que habitam, e criam flashes de luz a tal ponto que ao olhar não é possível estabelecer uma margem definida.

Tudo isso se transforma numa condição do inexprimível, típica da alma humana, e tudo isso sempre se dá em relação ao escuro e à escuridão. A escuridão percebida como o espaço interno do eu. Nestas obras há um desejo de cura, é como se emanasse uma segunda pele numa possibilidade de renascimento luminoso.

Esta escuridão às vezes é declarada e às vezes evocada, muitas vezes há um desejo de exorcizar o sofrimento, há um desejo de cura. Noutras

Corpo: espaço interno do profundo



vezes me pego comparando e refletindo sobre o tempo e tudo o que se deposita, se transforma e se deteriora com o tempo, como a ferrugem e os vestígios que ela deixa no tecido, porque é um pouco como o que acontece com o corpo humano. O sentido mais importante do nosso corpo é o tato, talvez porque nos dê consciência da profundidade, da espessura, da forma? O toque nos dá consciência do espaço. Amamos e odiamos, através da pele. A pele tem memória e a experiência tátil ou a falta dela afeta nosso comportamento.

Todos os materiais possuem memória e os alfinetes sobre o veludo marcam sua passagem com a luz, depositando-a no interior do tecido.

Às vezes de desenhar com luz.



Fig. 1, Laura Patacchia, Guanti scrittori, 1997, Penne bic, stoffa, ferro, Dimensioni umane, Palazzo Lucarini Contemporary, Trevi 2023, Italia, Fotografia: Zouhair Bellahmar.



Fig. 2, Laura Patacchia, *Trasudazioni notturne*, 1997, Inchiostro, lenzuolo, materasso, cm120x190, Palazzo Lucarini Contemporary, Trevi 2023, Italia, Fotografia: Zouhair Bellahmar.



Fig. 3, Laura Patacchia, La città di Perla, 2015/2016, Filo elastico, filo di rame, materiali misti, Dimensioni spaziali, Spazio Ulisse, Chiusi, Italia, Fotografia: Luca Trauzzola.



Fig. 4, Laura Patacchia, *aspettAmi-tessiture*, 1999, Spilli, stoffa, pizzo, tela, Cm24x30, cm20x25, Freemocco's House, Deruta, italia, Fotografia: Luca Trauzzola.

Corpo: espaço interno do profundo



Fig. 5, Laura Patacchia, Corpo- casa, 2015/2023, Carta, vetro, caffè, pastello ad olio, tempere, foto, mixed media, Misure variabili, Palazzo Lucarini Contemporary 2023, Trevi, Italia, Fotografia: Luca Trauzzola.



Fig. 6, Laura Patacchia, Studio la città di Perla, 2015, Matita, pastello ad olio, caffè
Cm35xcm50, Fotografia: Luca Trauzzola.



Fig.

7, Laura Patacchia, Tonsura, 2021, Velluto, spilli, cm160x150, Palazzo Lucarini Contemporary ,
Trevi 2023, Italia, Fotografia: Zouhair Bellahmar.



Fig.

8, Laura Patacchia, Eco e Pan, 2021, Spilli, velluto, tessuto, capelli, tela, Cm50x70, Palazzo Lucarini Contemporary, Trevi 2023, Italia, Fotografia: Zouhair Bellahmar.

Referências

JUNG, Carl. **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1969.

Data de submissão: 15/12/2023

Data de aceite: 19/01/2024

Data de publicação: 01/02/202

**Ensino de desenho e educação especial:
entrevista com Liane Oleques**

*Drawing teaching and special education:
interview with Liane Oleques*

*Enseñanza del dibujo y educación especial:
entrevista a Liane Oleques*

Entrevistador

Eva Alves Lacerda¹

Gustavo Rodrigues²

Entrevista concedida em 31 de outubro
de 2023, em Florianópolis.

Resumo

A entrevista aborda o tema do desenho na Educação Infantil no contexto da Educação Especial com a entrevistada Liane Oleques, cuja a tese, intitulada Uma possibilidade de ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual, objetivou a criação de estratégias de ensino de desenho, aplicação e análise da aprendizagem para crianças com deficiência. Partindo da experiência de Oleques como pesquisadora e professora na área da Educação Especial, a entrevista busca pensar paralelos entre os estudos que abordam as características e fases do desenho na Educação Infantil e as especificidades do desenvolvimento do grafismo na infância na Educação Especial. A entrevista ainda levanta questões relativas à abordagem metodológica de ensino de desenho na educação especial partindo da experiência docente da entrevistada ministrando aulas de Artes Visuais na APAE. Dessa forma, objetivamos compreender como o ensino de desenho pode contribuir para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Além disso, discutimos como o ensino de desenho pode ser pensado no contexto escolar do ponto de vista de uma abordagem metodológica para alunos/as que podem apresentar formas de aprendizagem variadas diante da diversidade de deficiências, como as sensoriais, intelectuais ou múltiplas.

Palavras-chave: Entrevista; Desenho Infantil; Educação Especial.

Abstract

The interview addresses the topic of drawing in Early Childhood Education in the context of Special Education with the interviewee Liane Oleques, whose thesis, entitled A possibility of teaching drawing for children with intellectual disabilities, aimed at creating strategies for teaching drawing, application and learning analysis for children with disabilities. Based on Oleques' experience as a researcher and teacher in the area of Special Education, the interview seeks to consider parallels between studies that address the characteristics and phases of drawing in Early Childhood Education and the specificities of the development of graphics in childhood in Special Education. The interview also raises questions regarding the methodological approach to teaching drawing in special education based on the interviewee's teaching experience teaching Visual Arts classes at APAE. In this way, we aim to understand how teaching drawing can contribute to the development of students with intellectual disabilities. Furthermore, we address how teaching drawing can be thought of in the school context from the point of view of a methodological approach for students who may present varied

¹ Graduada em Artes Visuais (UEM). Mestre em Educação (PPE-UEM). Doutoranda em Processos Artísticos Contemporâneos pelo (PPGAV – UDESC) E-mail: evaalveslacerda@gmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/7340358518663311>, <http://orcid.org/0000-0003-1008-9224>.

² Graduado em Artes Visuais (UEL). Mestrando em Artes Visuais (PPGAV – UDESC). E-mail: rgustavo9821@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5630483000017139>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1575-9198>.

forms of learning given the diversity of disabilities, such as sensory, intellectual or multiple.

Keywords: *Interview; Childish drawing; Special education.*

Resumen

La entrevista aborda el tema del dibujo em Educación Infantil enel contexto de la Educación Especial conla entrevistada Liane Oleques, cuya tesis, titulada Unaposibilidad de enseñar dibujo a niños com discapacidad intelectual, tuvo como objetivo crear estrategias para la enseñanza del dibujo, su aplicación y análisis del aprendizaje. para niños com discapacidad. A partir de la experiencia de Oleques como investigador y docente enel área de Educación Especial, la entrevista busca considerar paralelismos entre los estudios que abordan las características y fases del dibujo em Educación Infantil y las especificidades del desarrollo de la gráfica em la infância em Educación especial. La entrevista También plantea interrogantes sobre el enfoque metodológico de la enseñanza del dibujo em educación especial a partir de la experiencia docente del entrevistado impartiendo clases de Artes Visuales em la APAE. De esta manera, pretendemos comprender como la enseñanza del dibujo puede contribuir al desarrollo de estudiantes com discapacidad intelectual. Además, también abordamos cómo se puede pensar la enseñanza del dibujo em el contexto escolar desde el punto de vista de un enfoque metodológico para estudiantes que pueden presentar diferentes formas de aprendizaje dada la diversidad de discapacidades, como sensoriales, intelectuales o pluridiscapacidades.

Palabras clave: *Entrevista; Dibujo infantil; Educación especial.*



Liane Carvalho Oleques, 2023. Fotografia: Denilson Antonio.

Liane Carvalho Oleques é doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestre em Artes Visuais pela linha de Ensino de Artes Visuais pela mesma universidade e graduada em Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria. Atuou como membra do Grupo de Pesquisa Imagem, Arte e Desenho na Escola (GIADE), e do laboratório de Pesquisa em Desenho Infantil e Adoslecente (labDIA) e como professora nas modalidades de Educação Infantil, Fundamental, Ensino Superior e Educação Especial. Atualmente, trabalha como professora de Artes Visuais na APAE da cidade de Palhoça e pesquisa especialmente o tema do Ensino de desenho no contexto da Educação Especial.

Eva:

A sua tese de doutorado buscou desenvolver estratégias de ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual, considerando ainda formas de aplicação e de análise do processo de aprendizagem. Mas afinal, como o ensino de desenho pode contribuir para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual?

Liane: Considerando a importância do ato de desenhar para o desenvolvimento motor e cognitivo, meus estudos tiveram como finalidade ampliar e organizar proposições e estratégias de ensino para a compreensão e aproximação do desenho para crianças com deficiência intelectual atendidas pela APAE. Quanto ao porquê crianças ou adultos com deficiência intelectual devam aprender a desenhar, eu poderia responder pelo mesmo motivo pelo qual a educação é inclusiva. O ato de desenhar desencadeia processos mentais de memorização e aprendizagem que auxiliam na aquisição de conceitos e da linguagem verbal, bem como a possibilidade de ampliar as relações entre objeto e desenho. Muitos alunos com deficiência intelectual necessitam da Comunicação Alternativa, um recurso de Tecnologia Assistiva destinada à comunicação por meio de símbolos gráficos que expressam mensagens. Além de promover a inclusão nas classes comuns de ensino, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Aprender a desenhar esquemas gráficos usuais também permite que o aluno, com e sem deficiência, possa se expressar de forma artística e criadora uma vez que artistas como Tarsila do Amaral, por exemplo, se apropriam desses desenhos para construir suas paisagens.

Eva:

É possível estabelecer relações entre o desenvolvimento cognitivo da criança e as fases e formas de desenhar quando falamos de desenho e deficiências intelectuais?

Liane: Luquet, pesquisador francês referência nos estudos sobre o desenho infantil no século 20, estabelece fases ou estágios do desenvolvimento do desenho infantil que vão desde os rabiscos da primeira infância (Realismo Fortuito e Realismo Falhado), passando pela fase da criação e aprendizado de novos esquemas (Realismo Intelectual), até a fase dos desenhos realistas (realismo Visual), já na pré adolescência, em que estes vão ficando mais criteriosos e não raro desestimulados por não conseguirem desenhar conforme a visualidade. Luquet não nos dá idades fixas para estas fases, pois elas dependem de fatores internos e externos, como estimulação e disponibilidade recebida para o desenho, que são decisivos no modo e tempo em que a criança poderá desenvolver cada fase. No entanto, de modo geral, uma criança padrão desenvolve habilidades motoras e simbólicas respeitando, de forma mais ou menos linear, os estágios estabelecidos por Luquet, especialmente no convívio com seus pares.

Quanto à criança com deficiência intelectual, tais estágios podem ser grandes barreiras a serem superadas. Enquanto uma criança sem deficiência intelectual de 4 ou 5 anos já desenha círculos e os associa à cabeça, sol, etc, uma criança com deficiência intelectual, até mesmo com mais idade, pode ainda estar na fase dos rabiscos e continuar nesta fase caso não haja conhecimento sobre o desenvolvimento do desenho infantil por parte do professor ou da família. Em minhas pesquisas, notei o desenvolvimento de crianças com deficiência de 9 anos de idade, que ainda se encontravam nas primeiras fases do desenho infantil que, com estímulos e adaptações necessárias, conseguiram progredir e aprimorar seus esquemas gráficos.

Ao estabelecer relações entre as fases do desenho infantil, segundo Luquet e o desenvolvimento da criança, é possível compreender como as habilidades cognitivas, motoras e simbólicas evoluem ao longo do tempo. Essa compreensão não apenas fornece esclarecimento sobre o desenvolvimento individual da criança, mas também pode orientar educadores e pais na promoção de experiências enriquecedoras que estimulem o progresso saudável em cada fase do desenho.

Eva:

Os/as professores/as de arte na escola podem se deparar com alunos/as com deficiências diversas na sala de aula. Na sua experiência como professora, como pensar uma abordagem metodológica para o ensino de desenho para alunos/as que podem apresentar formas de aprendizagem tão variadas diante das diversas deficiências como as sensoriais, intelectuais ou múltiplas?

Liane: O ensino de desenho para estudantes com deficiências requer uma abordagem metodológica inclusiva, flexível e adaptativa. É possível, juntamente com a professora de Educação Especial, pensar em adaptações que visam suplantar as necessidades educativas especiais destes alunos, alternando atividades simples com atividades mais complexas, encorajando-os a atingir resultados mais elevados. Contudo é importante realizar uma avaliação individualizada das habilidades e necessidades de cada aluno. Isso inclui entender o nível de habilidade motora, capacidades sensoriais, preferências de aprendizado e desafios específicos que cada aluno pode enfrentar.

A adaptação de materiais é essencial quando necessária. Isso pode incluir a escolha de lápis ou pincéis mais grossos para facilitar a empunhadura pelo aluno, o uso de papel texturizado para alunos com deficiências visuais, ou o uso de materiais alternativos. Alunos com deficiências intelectuais podem se beneficiar de abordagens mais práticas e concretas. Simplificar as instruções, dividir as tarefas em passos menores e oferecer suporte individualizado podem ser estratégias eficazes. Explorar o uso da tecnologia assistiva também pode ser uma opção. Existem aplicativos e programas que podem auxiliar na expressão artística, permitindo que os alunos criem digitalmente, caso a forma tradicional de desenho apresentar desafios.

É possível também adotar uma abordagem multissensorial para o ensino de desenho. Isso envolve incorporar diferentes modalidades sensoriais no processo de aprendizado, como texturas táteis, odores ou sons relacionados ao tema do desenho. É importantíssimo lembrar que escolas devem ser

inclusivas, sendo assim é essencial promover o aprendizado cooperativo, incentivando a colaboração entre os alunos. Isso pode criar um ambiente de apoio, onde os alunos podem compartilhar experiências e aprender uns com os outros, independentemente das diferenças de habilidades.

Lembrando sempre que cada aluno é único, adaptar as atividades às necessidades individuais é fundamental. Ao proporcionar um ambiente de apoio, com abordagens adaptativas e estratégias personalizadas, alunos com deficiências intelectuais podem se envolver e aproveitar a prática do desenho.

Gustavo:

Seu artigo *Desenho Infantil e o Ensino de Artes Visuais: desenhando com crianças com deficiência intelectual* publicado em 2019 na Revista Gearte discute a partir do princípio de Luquet (1969), que [...] é possível dizer que as crianças precisam de modelos bidimensionais já resolvidos para criarem seus próprios modelos internos [...]. Diante disso, pergunto com base em sua experiência de trabalho com crianças com deficiência intelectual, se seria possível com o acompanhamento e exercícios de desenho propostos, a aprendizagem de habilidades relativas ao desenho de observação?

Liane: Primeiramente acredito que aprender a desenhar perpassa, também, pelo interesse do aluno com deficiência. Assim como crianças e adultos sem deficiências apresentam predileções diversas, pessoas com deficiências também possuem interesses ou pré disposição a algo que a completa. Em minha caminhada docente em APAEs e escolas de Educação Básica, me deparei com crianças que adoravam a aula de arte e outras que precisei de meses para conquistá-las. Assim, minha pesquisa apresentou crianças com deficiência que se contentavam com o que era dado e outras que mostravam curiosidade e solicitavam outros recursos, outros temas, etc.

O desenho de observação envolve a representação visual de objetos, pessoas ou cenas com base na observação direta. Um aluno com algum tipo de deficiência pode sim apresentar interesse muito grande pelo desenho e chegar

num nível notável de habilidade artística, desafiando estereótipos e demonstrando a riqueza da expressão criativa que transcende as barreiras.

Gustavo:

Segundo Jorge Bondía Larrosa a experiência consciente é algo difícil de se ocorrer na nossa sociedade atual, porém vejo que, (ao menos em minhas vivências durante a minha pesquisa sobre o desenho de observação), ao se desenhar, há um real momento de experiência consciente da qual o desenhista vivencia o ato de desenhar. Com base nisso e em suas vivências trabalhando com o desenho infantil com crianças com deficiências intelectuais, você pode notar esses momentos de concentração consciente no ato de desenhar das crianças?

Liane: A observação de momentos de concentração no ato de desenhar é uma experiência comum relatada por muitos educadores, pesquisadores e profissionais que trabalham com desenho infantil, especialmente na primeira infância. Como professora, posso dizer que já acompanhei crianças imersas no ato de desenhar e acredito que esta experiência pode ser consciente e significativa, independente das habilidades cognitivas. Durante esses momentos, é possível notar sinais de concentração, foco e expressão pessoal, indicativos, a meu ver, de uma experiência consciente. Ao desenhar, as crianças, incluindo aquelas com deficiências, podem se envolver profundamente no processo de criação artística.

Acredito que as manifestações de concentração consciente podem variar de acordo com as características individuais, pois cada criança é única. Observar e reconhecer esses momentos é valioso não apenas para entender o desenvolvimento artístico, mas também para apoiar o bem-estar emocional e cognitivo das crianças, promovendo uma abordagem inclusiva.

Gustavo:

Com base em suas vivências, você acabou por realizar produções de desenhos juntamente aos seus alunos? E se sim, você pode notar alguma mudança em seus desenhos decorrentes da convivência e das atividades realizadas em seu trabalho com as crianças com deficiência intelectual?

Liane: Na época em que eu estava atravessando o doutorado em artes visuais, eu estava muito focada na pesquisa, especialmente nas questões relacionadas à deficiência e ao desenvolvimento cognitivo. Contudo lembro-me de realizar alguns desenhos, inclusive desenhos de observação dos meus pés, mãos em diferentes posições entre uma pausa e outra nas leituras.

Eva:

Quais considerações gerais você gostaria de fazer a respeito do tema ensino de desenho e educação especial?

Liane: Considerando a importância do ato de desenhar para o desenvolvimento motor e cognitivo, meus estudos tiveram como finalidade ampliar e organizar proposições e estratégias de ensino para a compreensão e a aproximação do desenho para crianças com deficiência intelectual.

A aprendizagem do desenho por crianças ou adultos com deficiência intelectual é tão fundamental quanto para qualquer outra pessoa. Ao explorar esta atividade eles podem alcançar níveis notáveis de habilidades artísticas. Contudo a utilização de adaptações de estratégias e materiais é essencial para muitos alunos com deficiência intelectual. O aprendizado do desenho pode ser uma ferramenta valiosa para ampliar e promover a inclusão nas classes comuns de ensino.

Ao abordar as fases do desenvolvimento do desenho infantil, propostas por Luquet, observa-se que embora as crianças com deficiência intelectual possam enfrentar desafios adicionais, adaptações e estímulos apropriados podem impulsionar seu progresso. A compreensão dessas fases é

necessária para orientar educadores e pais na criação de ambientes enriquecedores que estimulem o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e simbólicas.

Considerações finais

Consideramos a partir desta entrevista com Liane, que o ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual possibilita que elas possam expressarem-se artisticamente, sendo, portanto, essencial para a promoção de uma educação inclusiva. Contudo, é preciso pensar um ensino de desenho com adaptações que possibilitem o aprendizado considerando as especificidades de cada aluno.

Os estudos de Luquet, sobre as fases do desenho infantil, colaboram para a compreensão do desenvolvimento do desenho em crianças com ou sem deficiência intelectual. As fases do desenho apresentadas por Luquet não estão atreladas a uma idade específica, mas dependem de fatores internos e externos do contexto social e cultural em que a criança está inserida. Enquanto as fases do desenho se apresentam de forma mais ou menos linear em crianças sem deficiência intelectual, nas crianças com deficiência, as fases podem se estender, e a passagem de uma fase para outra pode se apresentar como um grande desafio. Contudo, a pesquisa de Liane conclui que com estímulos e adaptações do ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual, é possível perceber aprimoramento dos esquemas gráficos indicando a aquisição de novas habilidades motoras, cognitivas e simbólicas.

A pesquisa de Liane indica que o uso de esquemas gráficos desencadeia processos de aprendizagem e memorização que colaboram na aprendizagem da linguagem verbal e ampliam as possibilidades de relações com o mundo. Dessa forma, consideramos que ao superar as barreiras apresentadas pelas fases do desenvolvimento do desenho, as crianças com deficiência intelectual podem progredir e aprimorar seus esquemas gráficos. Para isso, estimular o interesse no desenho, promover a inclusão e oferecer apoio

adaptativo são elementos determinantes para se obter resultados positivos no ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual.

Referências:

OLEQUES, Liane Carvalho. **Uma possibilidade de ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual.** 2017. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

Data de submissão: 15/12/2023

Data de aceite: 27/01/2024

Data de publicação: 27/02/2024

Uma entrevista sobre a interculturalidade no ensino das artes visuais: perspectivas e abordagens de apreciação estética no Quebec

An interview on interculturality in visual arts teaching: perspectives and approaches to aesthetic appreciation in Quebec

Une entrevue sur l'éducation interculturelle au domaine des arts visuels au Québec: perspectives et approches d'appréciation esthétique

Entrevistadores

Andrei Rafael Galkowski¹

Letícia Francez²

Entrevista concedida em 30 de outubro de 2023, em Florianópolis/SC.

Resumo

Esta entrevista tem por objetivo conhecer aspectos educacionais do Quebec voltados para uma perspectiva intercultural do ensino das Artes Visuais e identificar as abordagens de apreciação adotadas pela professora universitária Adriana de Oliveira em suas práticas de ensino. Desse modo, buscou-se entender a importância da interculturalidade nos projetos que relacionam a arte com questões sociais; a apreciação estética de imagens da contemporaneidade no contexto da educação básica; como esses aspectos são tratados na formação de futuros docentes de Artes Visuais; e como são explorados no cotidiano da escola por esses profissionais. Além disso, ao longo das perguntas buscou-se identificar como esses elementos podem ser explorados por docentes de arte no contexto da educação básica.

Palavras-chave: Interculturalidade; Ensino das artes visuais; Apreciação estética; Entrevista.

Abstract

This interview aims to learn about Quebec's educational aspects focused on an intercultural perspective on teaching Visual Arts and identify the appreciation approaches adopted by university professor Adriana de Oliveira in her teaching practices. In this way, we sought to understand the importance of interculturality in projects that relate art to social issues; the aesthetic appreciation of contemporary images in the context of basic education; how these aspects are addressed in the training of future Visual Arts teachers; and how they are explored in everyday school life by these professionals. Furthermore, throughout the questions we sought to identify how these elements can be explored by art teachers in the context of basic education.

Keywords: Interculturality; Teaching visual arts; Aesthetic appreciation; Interview.

Résumé

Cette entrevue vise à connaître les aspects pédagogiques du Québec axés sur une perspective interculturelle dans l'enseignement des arts visuels et à identifier

¹ Doutorando em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciado em Artes Visuais pela UNIVILLE. Atualmente, é professor de Arte efetivo na Rede Municipal de Educação de Biguaçu, SC. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2772389623301850>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9862-6607>. E-mail: andreiprofessordearte@gmail.com

² Doutoranda em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Licenciada em Artes Visuais pela UNIASSELVI. Professora de Arte efetiva na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, SC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7128899964219986>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2317-5298>. E-mail: lefrancez@gmail.com

Uma entrevista sobre a interculturalidade no ensino das artes visuais

RE
A M D

les approches d'appréciation adoptées par la professeure Adriana de Oliveira dans ses pratiques d'enseignement. Nous cherchons ainsi à comprendre l'importance de l'interculturalisme dans les projets qui relient les arts aux questions sociales, l'appréciation esthétique des arts actuels dans le contexte de l'éducation au primaire et secondaire, comment ces aspects sont-ils traités dans la formation des futurs enseignants d'arts plastiques et comment ils sont explorés dans la vie quotidienne à l'école par ces professionnels. De plus, à travers des questions, nous cherchons à identifier comment

Ots-clés: *Éducation interculturelle; Didactique des arts plastiques; Appréciation esthétique; Entrevue.*

Andrei Rafael Galkowski e Leticia Francez



Adriana de Oliveira. Escola de Artes Visuais e Midiáticas. Universidade do Quebec em Montreal (UQAM), 2023. Disponível em:

<https://professeurs.uqam.ca/professeur/oliveira.adriana/>

Adriana de Oliveira é brasileira e possui Bacharelado e Mestrado em Ensino das Artes pela Concordia University (Canadá). Atuou entre os anos de 2004 e 2016 como professora substituta na Concordia University e na Université du Québec à Montréal (UQAM) e desde o ano de 2017, atua nesta mesma universidade como professora efetiva. Possui experiência no desenvolvimento de programas educativos em centros de arte voltados à iniciação artística contemporânea de crianças e adultos. Suas áreas de interesse e prática contemplam dois eixos de desenvolvimento no campo da arte/educação: 1) a intervenção artística e educativa em ambientes comunitários, de saúde e em espaços culturais; 2) a apreciação da arte contemporânea como motor de diálogos interculturais e do pensamento crítico nas salas de aula de artes visuais. Adriana de Oliveira se interessa particularmente pelas possibilidades de criação coletiva e pelos princípios da arte comunitária numa perspectiva de transformação social. Atualmente, é membro do Grupo de pesquisa sobre

práticas artísticas e educativas no espaço social (ArtEspaceSocial) e membro colaboradora do Observatório de mediações culturais (OMEC).

Entrevistadores:

Algumas de suas pesquisas apontam a necessidade de se explorar a “multiculturalidade” e a “interculturalidade” nas aulas de arte. Como são concebidas essas temáticas? Qual a importância de explorá-las e como estão inseridas nas políticas públicas educacionais e culturais do Quebec?

Adriana de Oliveira: Elas são bem diferenciadas, ainda que a definição de multiculturalidade e interculturalidade se “contaminem” muito. Porém, elas se articulam de uma maneira muito diferente no Quebec em relação ao restante do Canadá. No Canadá, o modelo de políticas públicas visa promover a multiculturalidade tendo em vista a promoção e a valorização de grupos minoritários, além da convivência entre uma pluralidade de culturas. Digamos que seja semelhante à imagem de uma colcha de retalhos, na qual a convivência entre a pluralidade de culturas seria representada com estas costuradas uma ao lado da outra.

O Quebec distingue-se da política multicultural do Canadá ao optar por um modelo de interculturalidade que propõe reunir os valores culturais da província em um projeto coletivo, em vez de justapor culturas. Essa abordagem intercultural se articula em torno da língua e da cultura francófona. Esse modelo promove a gestão da diversidade, é dedicado à proteção das minorias e dos imigrantes, mas deve ainda considerar que a maioria francófona do Quebec é, também, uma minoria na América do Norte e no Canadá.

Então, apesar de no Brasil nós falarmos de interculturalidade, no Quebec essa política é chamada de interculturalismo. Pelo próprio histórico do Quebec, o interculturalismo se centra fundamentalmente em um modelo de gestão da diversidade, no sentido muito específico e pragmático de integração dos imigrantes (Emongo; White, 2014). Nesse sentido, esse modelo deu origem às políticas públicas no Quebec ligadas às políticas educacionais e culturais.

Como as escolas do Quebec, sobretudo as escolas de Montreal, são fundamentalmente caracterizadas por uma grande diversidade etnocultural, linguística e religiosa, a língua francesa está sempre ameaçada. Assim, essa política da integração foi muito importante. Nos anos 1970 houve um movimento de elaboração da Lei 101, uma política relacionada com a Revolução Tranquila². Naquele período, havia as escolas francófonas e as escolas anglófonas, como existem ainda hoje, mas elas eram confessionais. As escolas francófonas eram católicas e as anglófonas eram de maioria protestante. A Lei 101, publicada em 1977, ocasionou a transição dos conselhos profissionais católicos e protestantes para conselhos linguísticos, de modo a estabelecer que todos os educandos passassem a frequentar escolas francófonas, tendo assim como primeira língua o francês. Foi uma mudança muito importante de integração intercultural e de proteção da língua francesa no Quebec.

Anos mais tarde foi estabelecida a diretriz de integração escolar e de educação intercultural, que tem como objetivos implementar essa política, conhecer a realidade dos estabelecimentos de ensino e promover a convivência entre os estudantes. A seção Convivência e cidadania, do Programa de Formação Escolar do Quebec, afirma que a escola é um microcosmo da sociedade, a qual é "chamada a desempenhar um papel de agente de coesão, contribuindo ao processo de aprendizagem da convivência e ao desenvolvimento de um sentimento de pertença à coletividade" (Québec, 2006, p. 3).

Entrevistadores:

No Quebec há uma política educacional em arte voltada à integração e à inclusão étnica, social e cultural. Como essa política educacional se

² Nota dos entrevistadores: A Revolução Tranquila foi um período de profundas transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas durante a década de 1960 no Quebec, as quais resultaram na secularização da sociedade, na valorização e no fortalecimento da educação e também na implementação de políticas públicas voltadas à arte e à cultura.

desenvolve e o que é necessário para que arte/educadores³ possam adotá-la nas aulas?

Adriana de Oliveira: Apesar dessa política, que faz parte do cenário educacional do Quebec desde os anos 1970, as práticas voltadas à integração e à inclusão étnica, social e cultural ainda são muito esparsas. Um estudo realizado em 2006 pela professora e pesquisadora Mona Trudel (2006) sobre o ensino das artes em contexto escolar pluricultural, revela que a abordagem intercultural no ensino da arte era quase inexistente. Assim sendo, para que ocorram implementações significativas no campo da educação intercultural, a formação de futuros professores e a formação continuada tornaram-se essenciais. Nesse sentido, entre 2012 e 2015, eu e Mona Trudel realizamos um projeto de pesquisa e de formação continuada com arte/educadores que estavam no início, na metade e no final de sua carreira, com o objetivo de compreender suas práticas interculturais no ensino da arte. Em conjunto com essa pesquisa, nós realizamos oficinas voltadas à integração de uma perspectiva inclusiva e intercultural em suas práticas de ensino.

Esses estudos e observações feitas nos últimos anos revelaram muitas lacunas relacionadas à implementação da política de integração intercultural na prática dos professores. Entre elas, observamos poucas ferramentas disponíveis que facilitem a criação de vínculos significativos entre o conteúdo de ensino e a cultura de seus estudantes.

Constatamos também uma supervalorização da produção artística em detrimento da leitura de obras de arte, de imagens. Nós observamos que os professores tendem a perceber a aula de arte como um espaço onde "fazemos arte" e, em menor grau, onde falamos sobre ou através da arte. As propostas artísticas e pedagógicas são sobretudo voltadas à expressão visual dos estudantes e ao aprendizado da linguagem e das técnicas das artes plásticas em detrimento de todo o potencial da arte voltado à construção de conhecimento

³ Nota dos entrevistadores: O termo arte/educador é utilizado na entrevista para se referir ao professor ou professora da disciplina de arte

social, cultural, histórico e político do mundo. Esse fator está relacionado a uma prática estabelecida num modelo modernista de ensino da arte. Para promover o ensino das artes a partir de uma perspectiva intercultural, pensamos que é essencial que os professores ultrapassem os dois modelos que ainda hoje são influentes na educação artística: o modelo da “criança criativa”, influenciado pelas teorias do desenvolvimento infantil, e o da arte moderna, que prioriza a aprendizagem de técnicas e noções da linguagem da arte em detrimento do conteúdo, da diversidade e da evolução das práticas artísticas.

Outra dificuldade identificada é relacionada à falta de estratégias de comunicação para mobilizar ativamente os estudantes no processo de leitura de obras e imagens. Como eu desenvolvo um diálogo com meus alunos? Como abordar as questões contextuais das obras? Como tratar de temas sensíveis com meus alunos? São questões frequentemente feitas por arte/educadores e pelos meus estudantes na universidade. Além disso, eles relatam que suas experiências de ensino demonstram que as crianças e os adolescentes não se interessam por atividades de apreciação, por serem “longas” e “sem graça”. Essa observação nos parece estar relacionada com abordagens muitas vezes voltadas a uma apresentação magistral e não a uma mobilização ativa dos estudantes no processo de leitura de obras de arte ou de outras imagens.

Essa realidade se revelou ainda mais difícil quando se tratou de estabelecer ligações entre a arte e a dimensão intercultural. Efetivamente, estabelecer um diálogo com e entre os estudantes através da arte sobre temas como identidade cultural, imigração, mestiçagem e herança cultural, estereótipos e preconceitos, foi uma novidade para a maioria dos arte/educadores. Muitos se sentiam relutantes em abordar esses tópicos por receio de tocar em questões consideradas sensíveis ou controversas, o que poderia levar a uma perda de controle na sala de aula. O que é compreensível, pois o professor não pode recorrer à improvisação ao abordar as temáticas sensíveis em sala de aula.

Lentamente está havendo uma mudança, mas eu diria que ainda é embrionária. Frequentemente a integração e a inclusão étnica, social e cultural no ensino das artes oscilam entre a valorização e o conhecimento das culturas.

O problema dessas práticas, que não deixam de ser louváveis, é que elas dão grande importância às características exóticas ou folclóricas das culturas dos estudantes.

A meu ver, em uma abordagem intercultural o objetivo não é oferecer conhecimento sobre outras culturas, mas dialogar com elas, com os seus valores, tradições e contemporaneidades. Eu me lembro de uma aluna que fazia um estágio em uma escola pluricultural onde a maioria dos estudantes era de origem haitiana. Na preparação da aula ela presumiu que, por serem de origem haitiana, eles tinham conhecimento e embasamento dessa cultura, quando na verdade os estudantes eram quebequenses, eram crianças da primeira geração de imigração e pouco sabiam sobre o Haiti, pois, sem generalizar, muitas vezes os pais querem que seus filhos se integrem no país de acolhimento e assim acabam não abordando questões culturais dos seus locais de origem. Essa realidade migratória revela a importância de se desenvolver uma visão de cultura que é abrangente, viva e mutável.

Reforçamos então, a necessidade de implementações na área da educação intercultural, tanto na formação dos futuros professores de arte quanto na formação continuada. No programa educacional do Quebec (Québec, 2006) existem três competências⁴, entre elas a de apreciação da arte, de imagens e de objetos culturais do patrimônio histórico, a qual é obrigatória desde 2001.

No nosso programa de formação de futuros arte/educadores em artes visuais, os estudantes devem realizar uma disciplina obrigatória na faculdade de educação, que é chamada "Educação e pluriétnicidade". A disciplina oferece aos estudantes uma preparação básica sobre interculturalidade mas que não é voltada à arte. Já na disciplina "Didática de apreciação estética", também obrigatória, nós abordamos questões relativas à interculturalidade, sobretudo por meio da apreciação das práticas artísticas atuais.

⁴ Nota dos entrevistadores: O Programa de Formação da Escola Quebequense (Québec, 2006) indica que a formação artística do estudante deve se realizar através da aprendizagem da linguagem visual, suas técnicas e princípios. Para isso, a formação em artes plásticas ou visuais deve ser voltada ao desenvolvimento de três competências complementares e interdependentes: 1) realização de criações plásticas pessoais; 2) realização de criações plásticas midiáticas; 3) apreciação de obras de arte, de objetos culturais do patrimônio artístico, de imagens midiáticas, de suas realizações e de seus colegas.

Em relação a essas lacunas, um grupo de trabalho interuniversitário analisou o papel da competência intercultural no documento *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles* (Québec, 2001), que estabelece doze competências profissionais que os futuros docentes devem desenvolver. O grupo constatou que esse documento se refere às noções de conhecimento, habilidades e atitudes mencionadas na *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Québec, 1998), mas que elas não aparecem claramente entre as doze competências do quadro de referência ministerial que serve como estrutura para as universidades no desenvolvimento de programas de formação de professores. Dada a importância de se estabelecer referências comuns quanto às competências interculturais, o grupo de trabalho recomendou ao Comitê de Credenciamento para Formação de Professores que fosse acrescentada uma décima terceira competência, a "competência intercultural e inclusiva", e sugeriu maneiras de implementá-las. Essa nova competência, embora não tenha sido adicionada ao quadro de referência, sugere vias para preparar adequadamente os futuros docentes para "o convívio em uma sociedade pluralista", a qual leva em conta as experiências e realidades etnoculturais, religiosas, linguísticas ou migratórias dos educandos e, particularmente, de grupos minoritários (Potvin e Larochelle-Audet, 2016, p. 125). Em sintonia com esse trabalho, um grupo de professoras da Faculdade de Artes da UQAM, coordenado por mim e minha colega Mona Trudel, elaborou a declaração da competência 13, específica para o ensino das artes, intitulada "Levar em conta a diversidade multiétnica do ambiente escolar em suas atitudes e ações pedagógicas". Essa competência tem como objetivo o desenvolvimento de atitudes de abertura, de respeito às diferenças culturais e estabelecimento de relações igualitárias que excluem todas as formas de discriminação. Para esse fim, o professor deve estabelecer um ambiente inclusivo na sua sala de aula a fim de criar um vínculo de pertencimento entre os estudantes. Além disso, por meio da produção e da apreciação de obras de arte e de outras imagens, os

professores são incentivados a instituir um diálogo intercultural com e entre os estudantes.

Entrevistadores:

Por quais motivos a arte pode ser utilizada nas abordagens que relacionam as questões sociais e de que forma ela contribui para uma educação voltada à cidadania?

Adriana de Oliveira A arte contribui para a educação voltada para a cidadania porque ela está relacionada a uma vasta esfera de conhecimento e aprendizado. Por envolver a criatividade e o pensamento divergente, ela promove uma compreensão da experiência humana em toda a sua riqueza e complexidade. A arte revela, questiona, comenta o mundo em que vivemos, ela oferece uma oportunidade de refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Mais especificamente, a leitura de obras e imagens favorece o desenvolvimento do julgamento crítico e a expressão de diferentes pontos de vista sobre questões que muitas vezes preocupam as crianças e os adolescentes, mas que não são abordadas na escola. Precisamos romper as barreiras entre o que acontece na escola e fora dela. A educação não deveria ser pensada como um meio de formação para o mercado de trabalho, mas como um meio de formação voltado à cidadania.

Entrevistadores:

Um de seus temas de estudo é a apreciação de obras de arte contemporânea visando a promoção de diálogos interculturais. Como uma obra de arte contemporânea pode ser explorada para promover diálogos interculturais e qual seria o papel do arte/educador nesse processo?

Adriana de Oliveira: A arte contemporânea é muito valiosa para iniciar diálogos interculturais porque ela reflete questões relacionadas ao mundo de hoje em toda a sua diversidade e complexidade. Ela oferece uma rica

combinação de materiais, estilos, técnicas, conceitos e temas que desafiam as visões homogêneas e universais derivadas das concepções estéticas da arte ocidental. As ideias, questões e estéticas transmitidas pela arte atual de diferentes culturas e sociedades contribuem para que os estudantes reconheçam seu próprio lugar na história e estabeleçam conexões com suas vidas. É importante que o arte/educador selecione produções artísticas e culturais que dêem sentido ao aprendizado dos estudantes e que estabeleçam um processo de subjetivação que possibilite refletir sobre questões que os tocam.

Nesse contexto, a integração do diálogo intercultural propõe estabelecer um encontro e uma dinâmica de reconhecimento mútuo (Battaini-Dragnoni, 2011) entre os estudantes que levem em conta o contexto cultural, social, econômico ou político em que eles vivem, bem como as desigualdades, injustiças e discriminações das quais eles podem ser vítimas.

Nesse sentido, o papel do professor é o de expor os estudantes a uma variedade de produções artísticas e culturais, além de propostas pedagógicas que os motivem e os envolvam ativamente no processo de leitura imagética. Cabe ao arte/educador ajudar a guiar e afinar o olhar, suscitar a capacidade de análise crítica e estabelecer um espaço onde a diversidade de pontos de vista e subjetividades sejam bem-vindas e respeitadas. Como um “DJ pedagógico”, o professor incentiva, lança e relança o diálogo e as trocas, para que o estudante por si próprio possa dar um sentido às produções e às temáticas relacionadas a elas.

Cabe também ao arte/educador identificar a abordagem de leitura imagética que melhor corresponda com a forma e o conteúdo da imagem ou da obra em questão. Ela pode ser abordada pelo viés de um processo de leitura perceptiva, contextual ou crítica que proponha o encontro, a observação, a análise, a interpretação e o julgamento da produção artística, porém de maneiras diferentes. É muito importante evitar, seja qual for a abordagem privilegiada, que a obra seja explorada de maneira metódica, fechada. Ao contrário, buscamos processos de leitura que sejam abertos e participativos.

Enfim, a meu ver, toda leitura imagética deve ser abordada através de um diálogo amoroso - como diria Paulo Freire (1996) - estabelecido entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes e entre eles e a obra. Para que esse diálogo amoroso aconteça é fundamental estabelecer um espaço educativo inclusivo, de confiança, respeito, prazer, escuta, afeto, amor e investigação.

Entrevistadores:

Observamos que tanto na proposta curricular do Quebec, conforme você mencionou, quanto na Base Nacional Comum Curricular do Brasil (Brasil, 2017), existe uma supervalorização da competência de criação a ser desenvolvida nas aulas de arte. Como o arte/educador deveria equilibrar a apreciação estética e o fazer artístico nas aulas de arte?

Adriana de Oliveira: O arte/educador deveria regularmente enfatizar que a arte está relacionada ao fazer e fruir artístico. Desse modo, refletir como falar de estética, da história da arte, da função da arte na sociedade que está intrinsecamente ligado ao fazer artístico, mas que essa consciência e prática deve ser trabalhada.

Insisto que o ensino da arte não deveria ficar pautado apenas num processo redutivo de linguagem ou ligado ao aprendizado de uma técnica. Se os arte/educadores destinarem um bom embasamento em apreciação estética, seus futuros estudantes se tornarão pessoas pensantes e autônomas, podendo entrar em uma galeria de arte ou em um museu e ter uma experiência significativa a partir de explorações e conhecimentos que construíram na escola.

Entrevistadores:

A realidade educacional pública brasileira é bastante diversa e, em sua maioria, muito se difere da realidade quebequense em termos de condições e recursos materiais nas escolas. Em relação às práticas de apreciação estética voltadas à cidadania, o que você sugeriria para um arte/educador que atua em um contexto escolar com pouco acesso a um repertório artístico imagético?

Adriana de Oliveira: Eu convidaria os arte/educadores a se familiarizarem com os repertórios artísticos e imagéticos digitais desenvolvidos pelo meio cultural, artístico e educativo. Essas plataformas são muito acessíveis por serem disponibilizadas de modo on-line. Por exemplo, o Museu de Belas Artes de Montreal elaborou, com e para professores de diferentes disciplinas, uma ferramenta pedagógica interdisciplinar chamada ÉducArt (MBAM, 2024) que contém um excelente repertório de produções artísticas e constelações temáticas sobre questões sociais ligadas a essas produções.

Na disciplina que leciono sobre apreciação, eu proponho aos estudantes compartilhar entre si suas propostas de aprendizagem relacionadas à leitura imagética elaboradas durante o trimestre. Esse material é inserido em uma plataforma do curso. Sendo assim, quando eles começam a lecionar, já dispõem de material didático visual de apoio. Diante de tantas demandas no cotidiano escolar, o docente de arte tem pouco tempo para elaborar materiais educativos e, por essa razão, torna-se muito importante desenvolver uma comunidade de arte/educadores baseada na colaboração, compartilhamento e solidariedade.

Além disso, torna-se necessário desenvolver pesquisas relacionadas a essa questão e por meio delas elaborar repertórios e guias pedagógicos. O Ministério da Educação do Quebec, por exemplo, apresentou um novo referencial em 2020 relativo às competências a serem desenvolvidas pelos docentes, sendo uma das orientações a integração de perspectivas dos povos originários no ensino (Québec, 2020). Portanto, os materiais didáticos relacionados a esta nova orientação ainda são muito raros. Neste sentido, uma professora de artes, mestranda no nosso programa no momento, está

desenvolvendo uma pesquisa que inclui o desenvolvimento de uma ferramenta para a abordagem das culturas dos povos originários no ensino da arte.

Outro aspecto necessário que podemos destacar é a participação ativa dos docentes nas associações de arte/educadores a fim de promover e defender o ensino da arte nas escolas (um trabalho constante a se fazer) e compartilhar experiências e propostas pedagógicas.

Considerações finais dos entrevistadores

A entrevista concedida pela professora Adriana de Oliveira destaca a importância do arte/educador explorar as temáticas da “multiculturalidade” e “interculturalidade” nas aulas de arte. No que diz respeito à realidade do Quebec, o modelo de interculturalidade se desenvolve de um modo diferenciado em relação ao restante do território canadense e é chamada de interculturalismo, centrando-se em um modelo de gestão da diversidade que visa a integração dos imigrantes e objetiva a coletividade. Além disso, a política educacional em arte volta-se para a integração e à inclusão étnica, cultural e social. Todavia, embora essa política faça parte do cenário educacional desde a década de 1970, as práticas voltadas à inclusão étnica, cultural e social são dispersas. Assim, para que ocorram mudanças significativas, a formação inicial e contínua dos arte/educadores deveria contemplar a temática de modo diferenciado.

A supervalorização da produção artística em detrimento da leitura imagética de imagens e obras é outro fator apontado pela pesquisadora. As propostas pedagógicas desenvolvidas por arte/educadores são voltadas em muitas ocasiões exclusivamente à expressão visual do aluno e a apreciação estética é explorada de modo superficial e mecânico.

Os educadores deveriam enfatizar regularmente que a arte está relacionada ao fazer e fruir artístico. Todavia, torna-se necessário refletir como tratar a estética, a história e a função da arte na sociedade em vez de pautar o ensino da arte apenas em um processo redutivo de linguagem ou meramente ligado ao aprendizado de técnicas artísticas.

A leitura imagética desenvolvida na escola deveria abordar diferentes pontos de vista sobre questões que trazem à tona as preocupações das crianças

e dos adolescentes, entretanto, esse viés muitas vezes é evitado e, por conta disso, não é abordado na escola. Compreendemos com a entrevistada que a arte contemporânea possibilita o diálogo sobre ideias, questões e estéticas de diferentes culturas e sociedades. Desse modo, contribuem para que o discente reconheça o seu lugar na história e estabeleça conexões. Portanto, torna-se importante ao arte/educador a seleção de produções artísticas e culturais que possibilitem a construção de sentidos ao aprendizado dos discentes e que estabeleçam um processo de subjetivação/reflexão de questões que os toquem.

Os repertórios digitais tais como o Éducart contém um apanhado de produções artísticas e constelações temáticas a respeito das questões sociais. As produções inseridas nesses espaços virtuais, além de possibilitar a interdisciplinaridade, podem servir de ferramenta para aqueles arte/educadores que dispõem de pouco material imagético impresso no ambiente escolar.⁵

⁵ Revisado por Janice Matté Francez, Licenciada em Letras pela Fundação de Ensino do Pólo Geo-Educacional do Vale do Itajaí - FEPEVI (1984). jmfrancez@gmail.com

Referências

BATTAINI-DRAGONI, G. Vivre ensemble dans l'égalité. In: BOUCHARD, G. et al (Org.) **L'interculturalisme**: dialogue Québec-Europe. Actes du Symposium international sur l'interculturalisme. Montréal: 25-27 mai 2011. Montréal: L'Interculturalisme, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

EMONGO, L.; WHITE, B. W. **L'interculturel au Québec**: rencontres historiques et enjeux politiques. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MBAM. Musée des beaux-arts de Montréal. **Éducart**: un outil pédagogique interdisciplinaire pour les enseignants et les enseignantes du Québec. 2024. Disponível em: <<https://educart.ca/fr/>>. Acesso em: 3 mar. 2024.

POTVIN, M.; LAROCHELLE-AUDET, J. Abordagens teóricas da diversidade etnocultural na educação e das competências essenciais do pessoal escolar. In: M. POTVIN; M. O. MAGNAN; J. LAROCHELLE-AUDET (Org.). **Diversidade etnocultural na educação**: teoria e prática. Anjou, Quebec: Fides, 2016.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **Programme de formation de l'école québécoise** : éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec: Gouvernement du Québec, 2006.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **La formation à l'enseignement**: les orientations, les compétences professionnelles. Québec: Gouvernement du Québec, 2001.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **Une école d'avenir**: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec: Gouvernement du Québec, 1998.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **Immigration et éducation interculturelle**. 1998. Disponível em: <<https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle>>. Acesso em: 09 dez 2023.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **Référentiel de compétences professionnelles**: profession enseignante. Québec: Gouvernement du Québec, 2020.

TRUDEL, M. **Conjuguer l'art au singulier ou au pluriel?** Analyse des représentations d'étudiants en arts visuels et médiatiques au sujet de l'enseignement de leur discipline en contexte scolaire pluriculturel. 2006. 327 f. Tese (Doutorado em Ensino da Arte), Université Concordia, Montreal, 2006.

Data de submissão: 14/01/2024

Data de aceite: 29/02/2024

Data de publicação: 25/03/2024

Entrevistando na sala de artes: percursos por uma educação contra-hegemônica

*Interviewing in the arts room: paths towards a
counter-hegemonic education*

*Entrevista en la sala de artes: caminos hacia una
educación contrahegemónica*

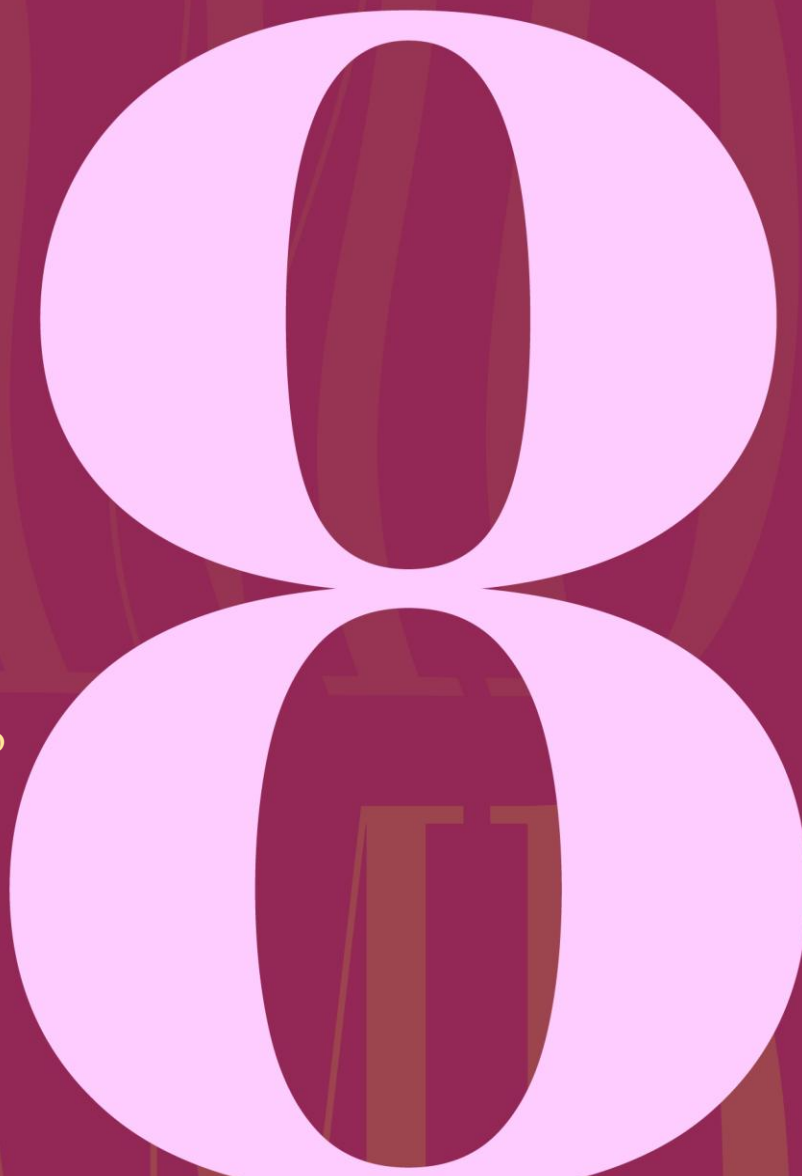
Entrevistador

Thalita Emanuelle de Souza¹

Janaina Enck²

Entrevista concedida em 4 de novembro
de 2023, via Google Meet.

DOI:10.5965/25944630812024e5013



Resumo

A entrevista surge a partir de discussões sobre o quadro **Entrevistando na sala de artes** do canal do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) no Youtube. O quadro, iniciado em 2019, tem o propósito de entrevistar professores da educação básica que dialogam com a pedagogia histórico-crítica (PHC). Com oito entrevistas até o momento, decidimos entrevistar a professora **Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**, figura central tanto no quadro do canal quanto em nossos estudos sobre PHC, em nossa docência e carreira acadêmica. A iniciativa de realizar a entrevista surgiu durante a disciplina Tópico Especial: Ensino das Artes Visuais na Atualidade, ministrada em 2023/2 pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UDESC). A entrevista foi proposta como atividade avaliativa, alinhando-se ao objetivo de abordar professores com pesquisas relacionadas ao ensino de artes visuais na contemporaneidade. Optamos por entrevistar a professora Maria Cristina, nossa orientadora, cujo percurso docente e pesquisa significativa contribuem para a área de ensino de artes visuais. Dessa forma, a entrevista proporciona não apenas a retomada do quadro, mas também uma reflexão sobre a influência da PHC em nossos estudos e prática docente, além de destacar a importância da professora Maria Cristina como referência no ensino de artes visuais a partir do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Pedagogia Histórico-Crítica; Materialismo Histórico-Dialético.

Abstract

The interview arises from discussions about the series "Interviewing in the Art Room" on the Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) channel on YouTube. Launched in 2019, the series aims to interview elementary

¹ Graduada em arte-educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro-PR. Pós-graduada em artes visuais. Mestra em arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc, com mestrado profissional em arte - PROFartes. Integrante do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - OFPEA/BRARG; do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos e Contemporâneos - Udesc; e do Clube de Fotografia Sopro Coletivo - Udesc. Professora de arte do quadro próprio do magistério do estado do Paraná, atuante em sala de aula desde 2009. Tem interesse de estudo e pesquisa na área de arte e ensino. Acredita e luta por uma escola pública de qualidade. E-mail: thalita.e.souza@hotmail.com Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7888323013690464> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3582-8476>

² Mestra em artes visuais pelo Programa de Mestrado Profissional Prof-Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina - Udesc, na linha de pesquisa Abordagens Teórico-Methodológicas das Práticas Docentes. Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos - CNPq/Udesc e do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - OFPEA/BRA-ARG. Trabalha na área educacional desde 2012 e é professora efetiva da prefeitura municipal de Florianópolis desde 2015, atuando com o ensino de artes visuais no ensino fundamental I e II e como professora preceptora do programa Residência Pedagógica no subprojeto Artes da Udesc. E-mail: thalita.e.souza@hotmail.com Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/5420147411343359> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8028-4020>

school teachers engaged in *Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*. With 8 interviews to date, after a period of inactivity, we decided to interview Professor Maria

Cristina da Rosa Fonseca da Silva, a central figure in both the series and our studies on PHC in our teaching and academic careers. The initiative to conduct the interview originated during the course "Special Topic: Teaching Visual Arts Today," held in 2023/2 by the Graduate Program in Visual Arts (PPGAV/UDESC). The interview was proposed as an evaluative activity, aligning with the goal of engaging with teachers conducting research related to contemporary visual arts education. We chose to interview Professor Maria Cristina, our advisor, whose teaching journey and significant research contribute to the field of Visual Arts education. Thus, the interview provides not only a review of the series and its revival but also a reflection on the influence of PHC on our studies and teaching practice. It emphasizes the importance of Professor Maria Cristina as a reference in Visual Arts education based on Historical-Dialectical Materialism.

Keywords: *Teaching Visual Arts; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Dialectical Materialism.*

Resumen

La entrevista surge de las discusiones sobre la serie "Entrevistando en el Aula de Arte" en el canal Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) en YouTube. Lanzada en 2019, la serie tiene como objetivo entrevistar a maestros de escuela primaria comprometidos con la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC). Con 8 entrevistas hasta la fecha, después de un período de inactividad, decidimos entrevistar a la Profesora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, una figura central tanto en la serie como en nuestros estudios sobre PHC en nuestras carreras docentes y académicas. La iniciativa de realizar la entrevista surgió durante el curso "Tema Especial: Enseñanza de las Artes Visuales Hoy", realizado en 2023/2 por el Programa de Posgrado en Artes Visuales (PPGAV/UDESC). La entrevista se propuso como una actividad evaluativa, alineándose con el objetivo de relacionarse con maestros que realizan investigaciones relacionadas con la educación visual contemporánea. Elegimos entrevistar a la Profesora Maria Cristina, nuestra asesora, cuyo recorrido docente e investigación significativa contribuyen al campo de la educación en Artes Visuales. Así, la entrevista proporciona no solo una revisión de la serie y su resurgimiento, sino también una reflexión sobre la influencia de la PHC en nuestros estudios y práctica docente. Enfatiza la importancia de la Profesora Maria Cristina como referencia en la educación en Artes Visuales basada en el Materialismo Histórico-Dialéctico.

Palabras clave: *Enseñanza de Artes Visuales; Pedagogía Histórico-Crítica; Materialismo Histórico-Dialéctico.*



Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, 2023.

Graduada em educação artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988). Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Doutora em engenharia de produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) na linha de mídia e conhecimento. Em 2010, realizou estágio de pós-doutorado na Universidad de Sevilla/Espanha desenvolvendo pesquisa junto à Escola da Organización Nacional de Ciegos Españoles. Em 2011, desenvolveu estágio de pós-doutorado na Universidad Nacional Del Arte - IUNA, em Buenos Aires, Argentina. Desenvolveu pesquisa junto ao setor educativo do Museu de Arte Latinoamericano de Buenos Aires - Malba. É professora titular do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do mestrado e doutorado em artes visuais (PPGAV). Atua no mestrado e doutorado em educação (PPGE) e no mestrado profissional de artes - PROFartes, Udesc. Linha de investigação: ensino de arte.

Tem experiência na área de educação, na interface com a arte, atuando com ênfase na formação de professores, no ensino de artes e nas tecnologias. Coordenou o Programa de Pós-graduação em Artes Visuais - Udesc, de 2011 a 2014. Coordenou com a professora doutora Regina Finck Chambeck o PIBID Interdisciplinar da Udesc entre 2014 e 2017. Foi diretora geral do Centro de Artes - Ceart/Udesc entre 2017 e 2021. Coordenou o subprojeto Artes Residência Pedagógica entre 2020 e 2024. Atualmente, coordena o projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - OFPEA/BRARG, e o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores - LIFE - Ceart - Udesc. Coordena o Programa PROFartes – Udesc, 2022-2024.

1 Introdução

Esta entrevista faz parte de dois cenários.

O primeiro é o seu desenvolvimento como parte da conclusão da disciplina **Tópico Especial: Ensino das Artes Visuais na Atualidade**, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGAV/Udesc, com o intuito de entrevistar professores que trazem discussões relativas ao ensino de artes visuais e que possam contribuir para o avanço nessa área.

Para esse primeiro cenário, as autoras deste artigo entrevistaram a professora **Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**. E o escopo dessa conversa inclui a trajetória profissional da pesquisadora, sua aproximação com o materialismo histórico-dialético e os projetos que realiza dentro e fora da universidade.

E o segundo cenário é a gravação da entrevista para posterior divulgação no quadro **Entrevistando na sala de artes**, do canal do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) no Youtube, que visa entrevistar professores que se aproximam da pedagogia histórico-crítica (PHC) e que falam, a partir desse lugar, sobre tentativas didáticos-metodológicas sob essa perspectiva.

O texto de apresentação do quadro que está divulgado no site apresenta os seguintes objetivos:

- a) evidenciar a prática pedagógica no ensino de artes de educadores que compartilham do ideário da PHC;
- b) problematizar aspectos da atuação docente que seja de interesse do professor que atua na escola de educação básica;
- c) divulgar as concepções de ensino de artes da PHC, na perspectiva de uma pedagogia socialista (SOUZA, 2021).

A entrevista ocorreu via Google Meet, já que a entrevistadora Thalita Emanuelle de Souza estava em Curitiba-PR, Janaína Enck, em Florianópolis-SC, e a professora Maria Cristina, em Rancho Queimado-SC.

O quadro **Entrevistando na sala de artes** é exibido no canal do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/Udesc), no Youtube.

Ele foi idealizado pelas professoras Maria Cristina e Thalita Emanuelle de Souza. Estreou em 2021, buscando:

- a) dar visibilidade ao trabalho de professores que ensinam artes na sala de aula da educação básica;
- b) contribuir para os estudos relacionados ao ensino de artes visuais;
- c) e construir um rico acervo de depoimentos de experiências pedagógicas para que reverberem em pesquisas posteriores.

2 Entrevista

Thalita:

Bem-vindos a mais um programa Entrevistando na sala de artes. Hoje, teremos uma dinâmica um pouco diferente. Junto comigo para fazer essa entrevista vai estar a professora Janaína, minha colega de doutorado. Seja bem-vinda, Janaína!

Janaína:

Olá, boa tarde a todos, todes e todas. É um grande prazer estar de volta aqui para essa entrevista. Eu já fui uma convidada do programa. Estive em 2022 e, agora, estou aqui em outro contexto, como colega da Thalita no PPGAV. Agradeço pelo convite.

Thalita:

E hoje, nós vamos entrevistar uma pessoa que muito nos auxilia e incentiva nessa caminhada e nos motiva a trabalhar dentro de uma pedagogia contra-hegemônica, a enfrentar esses percalços tanto da docência quanto da

vida acadêmica. Chamamos para a entrevista a professora **Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**, pesquisadora do ensino e formação de professores em artes visuais, nossa orientadora e professora do PPGAV. Seja bem-vinda professora, agradecemos muito sua disponibilidade.

Maria Cristina: Boa tarde para todos, todas e todes! Então, estamos aqui nessa tarefa, no nosso programa: **Entrevistando na sala de arte**. E eu, ansiosa para ver o que vocês prepararam para esta entrevista.

Thalita:

Então, professora, esta entrevista surgiu, primeiramente, pois eu e a Janaína percebemos que o programa estava parado há algum tempo. E decidimos entrevistar quem começou tudo isso, o programa e o percurso, junto à PHC, com o Grupo de Estudos Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos, com o Observatório de Formação de Professores de Artes Visuais, e que, também, mantém um olhar atento tanto ao seu trabalho na universidade quanto ao que está sendo feito nas escolas públicas do ensino básico. Por isso, e por toda a sua luta por uma educação pública e de qualidade, é que objetivamos esta entrevista.

Janaína:

O que poucas pessoas sabem é sobre a sua trajetória enquanto professora da educação básica. Então, gostaríamos de começar o programa pedindo para você falar como foi esse processo na escola básica e a transição para o ensino superior.

Maria Cristina: Por meados da década de 1980, eu fui fazer o ensino médio e escolhi o curso de magistério. Foi ali o meu início no âmbito educacional. E foi ali também que eu me aproximei de certa forma da área de artes, porque, durante o ensino médio, eu atuei pela primeira vez como auxiliar de classe em uma escola de educação infantil. Essa escola tinha uma proposta diferenciada, a partir da música, mas o meu foco naquele momento era o teatro. E, posteriormente, como não havia ainda o curso de teatro, eu iniciei minha

formação no curso de licenciatura em educação artística com habilitação em artes plásticas. Hoje, seria em artes visuais.

Na graduação, por uma necessidade econômica, eu logo comecei a dar aulas. Foi no segundo ano do curso, entre 1986 e 1987, aproximadamente, que eu comecei a lecionar artes na rede municipal de Florianópolis.

Em 1992, eu me efetivei na rede. Naquele momento, já tinha alguma experiência como professora substituta, e atuei em várias escolas da rede municipal.

Comecei a fazer uma especialização em arte-educação na UDESC. E, vejam: hoje, fazer uma especialização é fácil. Você abre a internet, tem um cardápio oferecendo diversos cursos. A maioria deles, inclusive, é paga. Mas, naquela época, era uma coisa muito mais difícil. E foi nesse momento que a UDESC teve a sua primeira turma de pós, formando, na sua maioria, professores que atuavam nas redes estadual e federal, e na própria UDESC, no Centro de Artes.

Muitos professores qualificados deram aula nessa especialização, como Ana Mae Barbosa². E foi na segunda turma que eu ingressei.

Eu já era professora efetiva no município, já atuava lecionando artes, e surgiu a possibilidade de fazer um processo seletivo para a disciplina de estágio no curso de educação artística da UDESC.

Assim, iniciei minha carreira como professora substituta e lecionei de 1992 a 2001.

É bom lembrar que, naquela época, os processos seletivos tinham maior duração, cerca de quatro anos.

Em 2001, as regras mudaram e eu não pude refazer o processo seletivo. A essa altura, já estava há nove anos como professora substituta. E foi nesse rompimento de contrato que eu montei, junto com uma colega, uma escola de educação infantil, onde trabalhei por alguns anos. Depois, voltei para a UDESC.

² Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1936). Professora, arte-educadora e pesquisadora. Sua obra é voltada para a teoria do ensino e a história da arte. Barbosa é responsável pela sistematização da abordagem triangular da arte-educação, que constitui uma das bases conceituais de parâmetros curriculares de ensino de arte.

Em 2006, eu fiz concurso e me efetivei como professora no Centro de Educação a Distância³, porque a minha tese era nessa temática da EAD.

Eu atuei nas disciplinas de educação especial e, um pouco mais tarde, atuei em metodologia do ensino das artes no curso de pedagogia.

Em 2013, pedi uma mudança de centro e isso foi um processo bem conturbado que iniciou em 2006 e terminou em 2013, consolidando a minha mudança para o Centro de Artes, onde atuo até hoje.

Quando eu comecei a lecionar artes na rede municipal de Florianópolis, ainda havia um movimento forte de uma perspectiva polivalente de ensino de arte.

Mas, por volta da década de 1990, já havia concurso por área.

Eu não me lembro exatamente do ano em que começou⁴, mas sei que a rede municipal de Florianópolis foi precursora nesse contexto de contratação por área, para música, para artes visuais, para teatro e para alguns projetos que existiam naquela época, no contraturno, para outras linguagens, como, por exemplo, a dança.

E a disciplina de arte também teve diferentes momentos na rede municipal, como ter duas horas/aula por turma, depois três horas/aula por turma, isso principalmente no ensino fundamental, porque, no tempo em que eu ministrei aula no município, que foi até 2005, houve vários modelos, várias formas de organização.

Mas foi um avanço quando se conseguiu retirar a educação religiosa do currículo e inserir três aulas de arte para os sétimos e oitavos anos. Eu não cheguei a trabalhar com a organização dos nonos anos.

³ Centro de Educação à Distância da UDESC. Para saber mais, acesse:

<https://www.udesc.br/cead/sobreocentro>

⁴ Segundo dados da Proposta Curricular da Rede de Ensino do Município de Florianópolis, em 1997, a secretaria de educação do município passou estabelecer parceria com a UDESC para a revisão da proposta curricular municipal, incluindo a implementação dos componentes curriculares artes/música, artes/teatro, artes/artes visuais. No ano seguinte, foi realizada a primeira contratação de profissionais com habilitação específica para cada uma das linguagens. Apenas em 2011, foi efetivada a primeira profissional com habilitação e ensino de dança, dentro do componente curricular artes/dança. (Disponível em:

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf).

Outro aspecto que eu também acompanhei na rede foi a entrada das pessoas com deficiência na aula de arte. Foi bem interessante. Nós começamos a receber alunos com deficiência e professores que atuavam como apoio nesse âmbito.

Naquele primeiro momento, não havia formação específica, e eu fiquei alguns anos preocupada com essa temática, pensando sobre a formação de professores nesse aspecto.

E o fato de ensinar na rede municipal e na universidade estadual, ao mesmo tempo, foi sempre um elemento de retroalimentação. A escola básica me fornecia elementos para uma melhor docência no ensino superior, e o ensino superior me dava, digamos assim, as atualizações, as bibliografias, tudo mais rápido, tudo mais atualizado, para qualificar a minha atuação na educação básica.

Mais ou menos, essa é minha trajetória de 15 anos na rede municipal de Florianópolis até a minha atuação como professora do ensino superior.

Thalita:

Professora, esse alinhamento entre educação básica e o ensino superior, de certa forma, traz outro olhar para a formação docente. Tendo isso em vista, gostaria de perguntar quando você se aproximou da vertente do materialismo histórico-dialético e começou a discutir essa teoria para uma educação transformadora para os filhos e filhas da classe trabalhadora?

Maria Cristina: Eu penso que são dois aspectos.

O primeiro deles é o fato de eu ter feito parte do movimento estudantil⁵ na década de 1980, quando o marxismo era uma leitura obrigatória.

Colegas que atuavam comigo naquele momento me apresentaram essas leituras. Fiz parte de um grupo nesse movimento chamado Caminhando, que tinha uma organização bastante politizada e trabalhava fundamentada em Gramsci⁶.

⁵ Para compreender mais sobre movimentos estudantis ler: <https://www.politize.com.br/movimento-estudantil/>

⁶ Antonio Gramsci, teórico e ativista político marxista, nasceu na Sardenha, Itália, em janeiro de 1891.

Parte daí esse elemento de formação política, e foi a universidade que me propiciou o aprofundamento.

Hoje, chega-se à pós-graduação e a pessoa encontra uma professora trabalhando na vertente do materialismo histórico-dialético.

Quando eu cheguei ao mestrado, todos os meus professores trabalhavam nessa linha, era a linha que predominava na década de 1980. E esse é o segundo aspecto.

Isso estabeleceu um recorte bastante fundamental em toda a minha turma de mestrado, na qual só uma pessoa não trabalhava com essa teoria.

Hoje, encontramos uma realidade muito diferente daquele momento. Eu penso que são esses dois aspectos.

Entre mestrado e doutorado, atravessei uma crise desses pressupostos. Quando começou a se consolidar o movimento da queda do regime socialista na União Soviética, a queda do muro, todo o contexto da Perestroika, e tudo o que aconteceu nas décadas de 1980 e 1990, digamos que a nossa teoria foi para o porão e eu fiquei alguns anos sem acesso a ela, inclusive na pós-graduação.

Tanto é que a minha tese nada tem a ver com o materialismo histórico-dialético. Eu trabalhei com o que tinha, digamos assim, de mais próximo às questões sociais na época, que eram os estudos culturais. A minha formação de doutorado foi toda focada neles e talvez por isso eu consiga fazer uma crítica clara acerca de quais as contradições colocadas nesses estudos culturais.

Acerca do materialismo histórico, ainda debruçada sobre os estudos culturais, eu pude aprofundar a minha visão e retomar o materialismo histórico-dialético, depois, de uma forma muito diferenciada.

Foi bem interessante porque, nesse percurso, eu fui fazer um pós-doutorado na Espanha, por volta de 2010, 2011, e comecei a me encontrar com uma série de exposições que traziam de volta temáticas e até falas de Marx⁷ que retomavam algumas questões. Isso fez surgir novamente o meu contato com o materialismo histórico-dialético e eu fui me reencontrando com essas teorias.

⁷ Karl Marx (1818-1883), filósofo, ativista político alemão, um dos fundadores do socialismo científico e da sociologia.

Tive algumas parcerias na UDESC, como a da professora Mariléia⁸. Foi um marco. Até 2011, eu ainda trabalhava com os estudos culturais e estava procurando uma teoria que me levasse de volta ao materialismo histórico-dialético.

Eu e meus orientandos criamos um grupo de estudos nosso quando eu ainda estava trabalhando no CEAD. Esse grupo foi crescendo e continuamos com ele até hoje.

Foi por volta de 2013, 2014 que eu comecei a retomar isso. E todos esses elementos foram compondo esse meu cenário.

Há uma situação partidária que faz parte desse contexto, que pouca gente conhece a meu respeito e que eu nem sempre consigo me dedicar da forma como eu gostaria, mas está presente na minha formação e nos meus pressupostos: são as minhas parcerias de debate.

Janaína:

Queremos saber, se você pudesse falar um pouco mais, sobre o surgimento do Observatório⁹ e a dimensão que esse projeto tem até os dias de hoje.

Maria Cristina: Isso é bem interessante porque envolve um contexto familiar. Em 2009, o meu pai faleceu e sou filha única.

Eu estava na iminência de ter a possibilidade de fazer o pós-doutorado, já com tudo meio acertado, mas eu não queria ficar um ano fora do

⁸ Mariléia Maria da Silva, professora titular do quadro permanente da Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc, atuando no Centro de Ciências da Educação, no curso de pedagogia e nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa política educacional, formação e ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: capital/trabalho, Estado, políticas educacionais, reestruturação produtiva, mercado de trabalho e jovens. Foi vice-coordenadora do GT 09 - Trabalho e Educação, da Anped. É membro do corpo editorial científico nacional da Revista Germinal: marxismo e educação em debate. É editora da revista Linhas/PPGE/UDESC. É chefe do departamento de pedagogia da Udesc (2021-2023).

⁹ O Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – OFPEA/BRARG é um projeto em rede bilateral que articula pesquisadores acadêmicos da América Latina, sobretudo do Brasil e Argentina. Suas ações iniciaram em 2011. Apresenta como objeto de estudo os mais diversos aspectos constituintes da conjuntura de formação docente em artes visuais, com ênfase nas licenciaturas. Atualmente, é coordenado, no Brasil, pela professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e, na Argentina, pelo professor doutor Federico Buján, da Universidad Nacional de las Artes (UNA) e Universidad Nacional de Rosario (UNR).

país e deixar minha mãe sozinha. Então, pensei o que eu poderia fazer porque, desde o doutorado, eu ainda estava na questão da educação especial.

Eu disse: “Bom, vou para dois países, um mais perto e um mais longe.”

Eu fui para Sevilha e fiz a metade do pós-doutorado na escola do cego espanhol. Lá, pude assistir às aulas de professores de arte e, quando voltei, fui fazer a outra metade na Argentina.

Eu me vinculei, na época, a uma universidade por indicação de um colega da Udesc, que foi o Instituto Universitario Nacional Del Arte - IUNA, hoje chamado de Universidad Nacional del Arte - UNA, e todos os cursos de lá são na área de arte. Nós não temos nenhuma nesse modelo no Brasil.

Na UNA, eles têm: cerâmica, teatro, artes visuais, música, interpretação. São muitos cursos e até um doutorado em artes visuais, que é tudo na carreira de artes.

E eu fui para lá. Precisava de uma pessoa orientadora, doutora e, no contexto da Argentina naquele momento, não havia tantos doutores como hoje. Já faz 13 anos, hoje é um contexto muito diferente.

Encontrei um professor que era diretor do departamento de crítica de arte, e foi para esse departamento que fiz o meu pós-doutorado.

E por estar no departamento de crítica de arte, eu fui ao Museu de Arte Latino Americana para fazer a segunda parte do meu projeto de pós-doutorado com os programas que atendiam às famílias. Entre essas famílias, os grupos especiais e atendimentos a pessoas da terceira idade, eu encontrei pessoas com deficiências.

Quando eu cheguei à então IUNA contando um pouco para o meu orientador sobre o meu trabalho e o que eu fazia, ele disse: “Vou apresentar duas pessoas para você que são do departamento de formação docente: o Federico¹⁰ e a Marina, que são dois professores do departamento com muita afinidade com o que você faz.”

¹⁰ Federico Bujan. Doutor em humanidades e Artes pela Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Pós-doutorado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Pós-doutorado pelo Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (Conicet). Professor titular na faculdade de humanidades e artes da Universidad Nacional de Rosario (UNR). Professor responsável de cátedra no Departamento de Ciencias Sociales da Universidad de San Andrés (Udesa). Professor e pesquisador na Universidad Nacional de las Artes (UNA).

Como havia várias carreiras de professorado, também havia um departamento de formação, como se fosse um departamento de pedagogia que atendia a todas as licenciaturas.

Daí em diante, foi como se eu tivesse encontrado meus irmãos gêmeos. Foi uma simbiose muito grande entre as coisas que eu pensava e que eles pensavam, o que eu fazia e o que eles faziam.

Na universidade, não tinha muito espaço físico, mas tinha uma cafeteria do lado do instituto. Então, brincávamos que foi comendo uma fatia de bolo de chocolate que criamos o Observatório. Porque, conversa vai, conversa vem, eu disse: tenho um projeto!

É que o Observatório já existia e estava engavetado porque eu não tinha encontrado no Brasil alguém com afinidade teórica que quisesse construí-lo comigo. E quando surgiu um edital que era Brasil e Argentina enquanto eu estava lá, juntou-se, como diríamos no dito popular, a fome com a vontade de comer.

Conseguimos usar esse edital para fazer o projeto funcionar, tinham bolsas para ir e vir; no pós-doutorado, havia recursos para missões de trabalho e eventos que fizemos.

Foram anos bem interessantes. Mas o começo foi em 2011, o Observatório passou a funcionar em 2012, e foi até 2014.

Depois que começou a crise do governo Temer, nunca mais teve um fomento como aquele para avançarmos nas pesquisas, principalmente na Argentina, porque, no Brasil, temos uma organização e uma rede de pesquisadores.

Hoje, estávamos fazendo a conta e, atualmente, reunimos 12 universidades e 2 institutos federais. Naquela época, tínhamos só 3 universidades no Brasil e 2 na Argentina, onde, até hoje, não conseguimos ampliar a rede do Observatório porque não há bolsista de iniciação científica lá, pois o fomento às pesquisas, a política de grupos de pesquisa, as horas para o desenvolvimento de pesquisa, tudo é muito restrito.

Isso atrapalha o desenvolvimento da rede. E essas são questões que ainda temos para resolver.

Assim, nasceu o Observatório. A sua organização teve algumas modificações na Argentina e, no Brasil, ampliamos bastante a rede. Hoje, o professor Federico coordena na Argentina e eu coordeno no Brasil.¹¹

Thalita:

Seguindo a mesma linha, eu queria perguntar para você sobre outro projeto que você coordena, o LIFE, o laboratório interdisciplinar de formação de educadores. E pedir que você também aborde como o LIFE tem esse encaminhamento para a criação de objetos pedagógicos.

Maria Cristina: Em toda a minha carreira, principalmente, claro, depois que eu consegui me efetivar na UDESC, eu sempre tentei entrelaçar as dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Isso sempre foi uma coisa que ficou muito clara na minha cabeça. Eu nunca fiz só ensino, só pesquisa ou só extensão, mas sempre entrelacei e, claro, o LIFE e a entrada na pós-graduação foram o auge dessa atividade.

O LIFE é resultado de uma política pública do governo Dilma, um fomento que criou os laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. No nosso caso, chama-se Tecnologia, Educação e Artes, e tem dois na UDESC, sendo um em Florianópolis, e um em Joinville com outro nome e que envolve as ciências exatas.

Ambos nasceram com essa demanda de formação continuada nos cursos de graduação, estabelecendo relações com a formação de professores também nas redes públicas de ensino.

Só que, no primeiro ano que aprovamos este edital, ele veio somente para equipamento. O objeto dele era a criação de laboratórios para constituir um espaço para acontecer a formação docente.

Nessa experiência, começamos a desenvolver as atividades e entrelaçar outros editais.

Portanto, o LIFE é um programa de extensão, mas também é um laboratório. Ele tem essa característica de reunir ensino, pesquisa e extensão.

¹¹ No final de 2023, quase no apagar das luzes, aprovamos um projeto internacional a partir do edital MCTI/CNPq nº 14/2023 com recursos para pesquisa entre Portugal, Brasil e Argentina.

Então, vamos pensar em termos de um projeto guarda-chuva e que, embaixo dele, temos as dimensões de: ensino, pesquisa, extensão.

Um dos editais que temos é de apoio ao ensino de graduação - Prapeg. Foi com ele que começamos a desenvolver, em 2010, o LIFE.

Nos anos iniciais do governo Lula, houve grande quantidade de fomento, de projetos, o que deu muita desenvoltura para os projetos de ensino, pesquisa e extensão florescerem.

A minha entrada na pós-graduação, em 2007, a criação da revista Educação Arte Inclusão¹², em 2008, tudo isso faz parte desse projeto guarda-chuva que constrói e desenvolve essas perspectivas.

Como naquele momento eu trabalhava com públicos com deficiência, pensar em 'como eu poderia criar instrumentos para uma melhor formação para pessoas com deficiência'; 'como ensinar arte de forma melhor para pessoas surdas, cegas e com diferentes dificuldades de aprendizagem', tudo isso me interessava.

E após um conjunto bastante expressivo de pesquisas, trabalhando com criação de objetos pedagógicos, começamos a perceber que esses objetos não eram bons somente para pessoas com deficiência, mas também para os processos de aprendizagem de todos os estudantes.

Veio daí a ideia de universalizar a aprendizagem a partir desses suportes. E esse movimento foi crescendo, saindo da especificidade da educação especial e entrando no meu modus operandi, no ensino de graduação e de pós-graduação.

Preciso dizer que, quando comecei a desenvolver o Observatório, ele abarcou um conjunto específico de pesquisas que focaram na formação de professores, nas análises curriculares, naquilo que se poderia dizer sobre a formação nos cursos de graduação.

Mas depois de certo tempo, essa temática foi se esgotando, e nós criamos outras possibilidades de problematizar a formação. Isso contribuiu com a produção de materiais didáticos, de objetos pedagógicos no museu e na escola, e esses elementos começaram a crescer e também ganhar corpo.

¹² Para acessar a revista e conhecer melhor: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao>

Hoje, eu atuo em três programas de pós-graduação: o PPGAV, vinculado ao meu departamento; o PROFartes (mestrado profissional em Artes), mestrado profissional que atua diretamente com a educação básica, do qual as duas entrevistadoras são egressas; e no Programa de Educação, que é nota 5 da UDESC.

A quantidade de recursos humanos formados ao longo dos anos é bastante expressiva, e essas temáticas também estão percorrendo as dissertações, por isso eu digo que tudo vai se relacionando a partir de uma perspectiva teórica, pensando-se o materialismo histórico-dialético e, de uns anos pra cá, mais profundamente a pedagogia histórico-crítica¹³.

Durante a pandemia, quando comecei a estudar em um grupo externo com especificidade nessa temática, só que reunindo professores de língua portuguesa, ciências, história, matemática, educação física e artes, eu era a única representante na área de artes visuais.

Até hoje, temos bastante dificuldade para encontrar pessoas vinculadas ao materialismo histórico-dialético na arte porque esse campo é muito encharcado pelos pressupostos e perspectivas pós-modernas.

Enfim, eu estudei muito a pedagogia histórico-crítica naquele contexto e, de lá para cá, mergulhamos mais ainda nesses pressupostos, nessa perspectiva teórica. Na verdade, nós somos o grupo de pesquisa no Brasil que mais tem pensado e escrito sobre a pedagogia histórico-crítica e o ensino da arte.

Janaina:

Dito isso, pode nos falar um pouco sobre o contexto da UDESC em 2023?

Maria Cristina: A UDESC é muito complexa. Eu abracei essa universidade desde os 16 anos e este ano eu completei 56.

¹³ Para saber mais sobre a pedagogia histórico-crítica e o ensino de artes visuais, leia: https://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro____FONSECA_DA_SILVA_Maria_Cristina_da_Rosa_2290-2304.pdf

Entendo que ela tem dois aspectos que a caracterizam. O primeiro é o conservadorismo presente no nosso estado. E o segundo, bem melhor, é ser uma universidade com corpo docente muito qualificado, e com muitas possibilidades.

Ao longo dos anos, a Udesc vem aprendendo a se comportar no meio acadêmico, e vem construindo os seus processos democráticos e o respeito aos fóruns da universidade.

Hoje, temos o crescimento na pesquisa e na sua verticalização com inúmeros cursos de pós-graduação. E praticamente 90% dos seus cursos de graduação têm nota máxima.

Temos fomentos para uma série de coisas, como para sair para congresso nacional, e internacional, e para os nossos estudantes de graduação e de pós-graduação poderem participar desses eventos e democratizar o acesso às pesquisas que acontecem na universidade.

Nós temos um corpo técnico-administrativo também muito qualificado e participativo. Uma estrutura física bastante adequada. Tudo isso é o lado bom da UDESC.

E para mim, assim como para outras tantas pessoas apaixonadas pelo ensino, a sala de aula e todo lugar de troca com os estudantes poderiam ter menos questões burocráticas em torno da docência. Mesmo assim, vamos buscando dar conta da demanda.

Hoje, precisamos de mais técnicos e mais professores para dividir o trabalho e nos dedicar com mais profundidade ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Eu estou completando 29 anos de docência na UDESC, em setembro do ano que vem, em tese, eu já poderia me aposentar porque tenho licença prêmio que nunca tirei na vida.

Enfim, fiz uma boa contribuição para a universidade e me sinto satisfeita com tudo o que fiz.

Thalita:

E falando um pouco de satisfação, dentre toda a sua experiência na docência e enquanto pesquisadora, deve ter muitos momentos em que você

pensa: “esse aí é o caminho certo, estamos conseguindo.” Eu gostaria que você pudesse falar um pouco disso, desse trabalho na prática docente junto aos estudantes, seja no estágio, na residência ou nas orientações.

Maria Cristina: Como eu não acredito em uma dicotomia entre teoria e prática, eu penso que é por meio do amadurecimento teórico que se tem propiciado um amadurecimento em relação ao que fazer na sala de aula.

Como estamos o tempo todo lidando com professores em formação na graduação, quem vem fazer a pós-graduação e os professores do projeto de assessoria pedagógica do LIFE que estão atuando nas redes (na atualidade, temos Capinzal, Balneário Camboriú e estamos iniciando em Biguaçu no próximo ano) já têm essa expectativa de responder a uma prática mais qualificada dentro da pedagogia histórico-crítica.

Claro que sabemos que uma pedagogia socialista sendo colocada em prática em uma sociedade capitalista é um problema que nem sempre vai se resolver em toda a sua dimensão. Mas nós precisamos desenvolver nesta sociedade experiências mais qualificadas para, um dia, produzir outro modelo de sociedade.

Então, o que podemos sistematizar de tudo isso:

Primeiro, ela é uma proteção integral ao sujeito humano em todas as suas dimensões.

Segundo, é uma proteção ao meio ambiente, porque ninguém pode pensar em um ser humano feliz em uma sociedade com uma crise ambiental.

Depois, temos que pensar em quais tarefas a pedagogia histórico-crítica tem dentro da escola, e quais delas são possíveis. Saviani, no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, enumera três delas:

A primeira é selecionar, entre tudo que a humanidade produziu e que está público, inclusive aquilo que não está sistematizado como conteúdo, como outras culturas, a produção de outros grupos étnicos, em outros tempos, aquilo que foi selecionado para fazer parte da história da arte e aquilo que não foi selecionado, e elencar o que vai fazer parte do currículo do ensino das artes visuais.

Isso é, digamos assim, um desafio da docência: ter um professor capaz de fazer tal seleção.

A segunda tarefa é, dentro de tudo isso que foi elencado, pensar em como é que transformamos essa linguagem científica, artística e filosófica em conteúdo escolar?

Porque uma criança de 5 anos não aprende da mesma forma que um adulto de 18, que um adolescente de 14, ou que uma criança de 1 ano.

Precisamos, então, não só pensar nos conteúdos como também nas formas mais elaboradas de inseri-los na escola.

E a terceira tarefa seria pensar em metodologias, em formas mais avançadas de propiciar processos didáticos para a sala de aula, em como o aluno aprende de forma melhor e mais aprofundada.

Temos feito isso: estudado e problematizado esse papel de professor muito específico, com uma formação e um repertório bastante qualificados.

Uma pessoa que tenha condições para estar sempre estudando e se reinventando nesse processo de aprender e de ensinar. Porque, se o professor parte de uma análise mais complexa da realidade, e o aluno está em outro ponto, o que podemos chamar de movimento sincrético, ou seja, o estudante está ainda de certa forma confuso em relação aos conteúdos, misturando aquilo que é consciência filosófica com o que é senso comum, esse docente deve saber que o papel da escola vai ser o de conduzir esse sujeito para outra lógica em outra forma de organização.

Esse processo é extremamente complexo e ele leva a vida inteira.

E mais proximamente temos pensado nesses conteúdos de arte. Quais são os mais valorizados, mais importantes, que não podem ficar de fora do processo escolar.

A partir de uma formação que eu ministrei para professores de Balneário Camboriú, em um processo de discussão com eles, elenquei oito grandes problemas para pensarmos a arte na humanidade, no campo das artes visuais.

Esse material foi distribuído nas escolas para alguns docentes pensarem sobre essas temáticas e para, digamos assim, organizarem um percurso para cada uma dessas temáticas.

E agora, estamos amadurecendo isso, e o programa Residência Pedagógica¹⁴ é prioritário para experimentar esses processos na prática. Os estudantes, sob orientação de uma professora supervisora, vão para a escola e, a partir desse material, eles estão experimentando e criando essas aulas, e estão sob a supervisão de um grupo que está olhando para esse material e para essas práticas.

A ideia é sair da superfície e chegar a espaços e contextos mais aprofundados. E esses são alguns dos movimentos que temos feito.

Thalita:

Queremos agradecer você não só por essa entrevista, mas por todo esse percurso que estamos fazendo.

Maria Cristina: Eu que agradeço por poder falar isso e deixar registrado o que estamos fazendo para todos.

Janaína:

Obrigada, Cris. Obrigada, Thalita pelo convite também. Obrigada pela confiança.

¹⁴ O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa de iniciação à docência que envolve a atuação de estudantes de cursos de licenciaturas em escolas públicas. A professora refere-se ao trabalho por ela coordenado junto ao PRP Sub-projeto Artes Edital 24/2022. O programa teve a duração de 18 meses e desenvolveu atividades em escolas públicas de ensino fundamental. Para conhecer mais, indicamos a leitura do texto “Relato de Experiências do Programa Residência Pedagógica: Aproximações com a Iniciação à Docência em Artes Visuais” de Enck, Nolasco e Terra, 2023. Disponível em https://www.formacaoarte.com.br/files/ugd/bb362a_305088de642e47eaac9522cc7e16b355.pdf. Acesso em Jan/2024.

Considerações finais

O quadro **Entrevistando na Sala de Artes** é um dos projetos em desenvolvimento e coordenados pela professora **Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**, em parceria com a professora **Thalita Emanuelle de Souza**.

O quadro foi idealizado com o intuito de mostrar a prática em sala de aula de professores que se identificam com a pedagogia histórico-crítica, e tem o objetivo de trazer os seus pressupostos para o ensino de artes visuais.

Desde sua estreia em 2019, foram entrevistados dois professores e seis professoras.

Após uma breve pausa na programação, o programa retomou suas atividades em outubro de 2023, com a entrevista aqui apresentada.

Para esse novo momento do quadro, contamos com a participação na bancada da professora Janaina Enck, doutoranda do PPGAV.

O convite para que a professora **Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva** participasse do quadro como entrevistada, e não apenas como entrevistadora, deu-se em virtude de sua sólida atuação dentro da Udesc em pesquisas e projetos que buscam a melhoria de qualidade do ensino de artes visuais nas escolas, através da qualificação da formação de seus professores.

Grande parte da produção bibliográfica realizada pelos grupos coordenados pela professora pode ser acessada no [site do Observatório de Formação de Professores Brasil/Argentina](https://observatorioformacaoarte.org/) (<https://observatorioformacaoarte.org/>); na [página do Ciclo de Debates Formação e Artes nos Processos Políticos Contemporâneos](https://www.formacaoearte.com.br/) (<https://www.formacaoearte.com.br/>), evento organizado bianualmente pelo grupo de pesquisa homônimo, no site do LIFE¹⁵ e no canal do Youtube¹⁶.

A expressiva trajetória como professora de artes na educação básica, junto à sólida formação continuada e ao engajamento no movimento estudantil, constitui a base do trabalho da professora entrevistada.

¹⁵ Disponível em <https://www.udesc.br/ceart/life>

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/@LIFEUDESC>

O constante diálogo entre todas essas instâncias faz com que Maria Cristina tenha um trabalho que não se destaca da realidade, bem pelo contrário, se evidencia na luta por uma educação pública e de qualidade em artes visuais.

A professora ressalta, dentro de toda a sua história, desde estudante até professora da rede básica, e agora professora de graduação e pós-graduação da Udesc, o compromisso com a classe trabalhadora e como isso interfere e permeia seus estudos dentro do materialismo histórico-dialético.

Esperamos que esta entrevista traga à luz a teoria estudada pela professora Maria Cristina e pelo Observatório, instigando novos pesquisadores a adentrarem o estudo do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica.

Almejamos que ela demonstre a inseparabilidade entre teoria e prática, reforçando a ideia de que não há teoria desarticulada da prática.

Para alcançarmos uma educação transformadora, é imperativo, assim como a entrevistada enfatiza, estarmos engajados na prática das escolas públicas, nas lutas e enfrentamentos políticos. Precisamos, de fato, voltar ao chão da sala de aula.

Essa conexão direta com a realidade escolar é crucial para a compreensão e aplicação efetiva das teorias discutidas, enfatizando a importância de uma abordagem prática e contextualizada na busca por uma educação de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Ao encerrar a entrevista, reforçamos a convicção de que a integração entre teoria e prática é crucial para uma educação transformadora.

Ao destacar a trajetória da professora **Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**, sua dedicação à classe trabalhadora e seu compromisso com a pedagogia histórico-crítica, evidenciamos como sua construção social e política está intrinsecamente vinculada ao seu papel como professora e pesquisadora.

A entrevista não apenas revela a relação da entrevistada com o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica, mas também destaca sua formação como educadora, ressaltando a importância do engajamento na prática das escolas públicas e a necessidade de ação e envolvimento político.

A conexão direta com a realidade escolar torna-se essencial para uma compreensão efetiva das teorias, promovendo uma interlocução dialética entre teoria, prática e teoria.

Expressamos nossa gratidão à professora Maria Cristina pelas histórias compartilhadas, pelo caminho percorrido, pelo conhecimento transmitido e por ser “da luta”.

Esperamos que esta entrevista também inspire outras pessoas a se engajarem e acreditarem na educação como instrumento de transformação social, e sirva de convite constante para voltarem o olhar ao chão da sala de aula.

Data de submissão: 14/01/2024

Data de aceite: 29/02/2024

Data de publicação: 14/03/2024

Experimentações estéticas: o sentido de se compor professor

*Aesthetic experiences: The sense of becoming a
teacher*

Experimentos estéticos: el significado de ser maestro

Entrevistadores

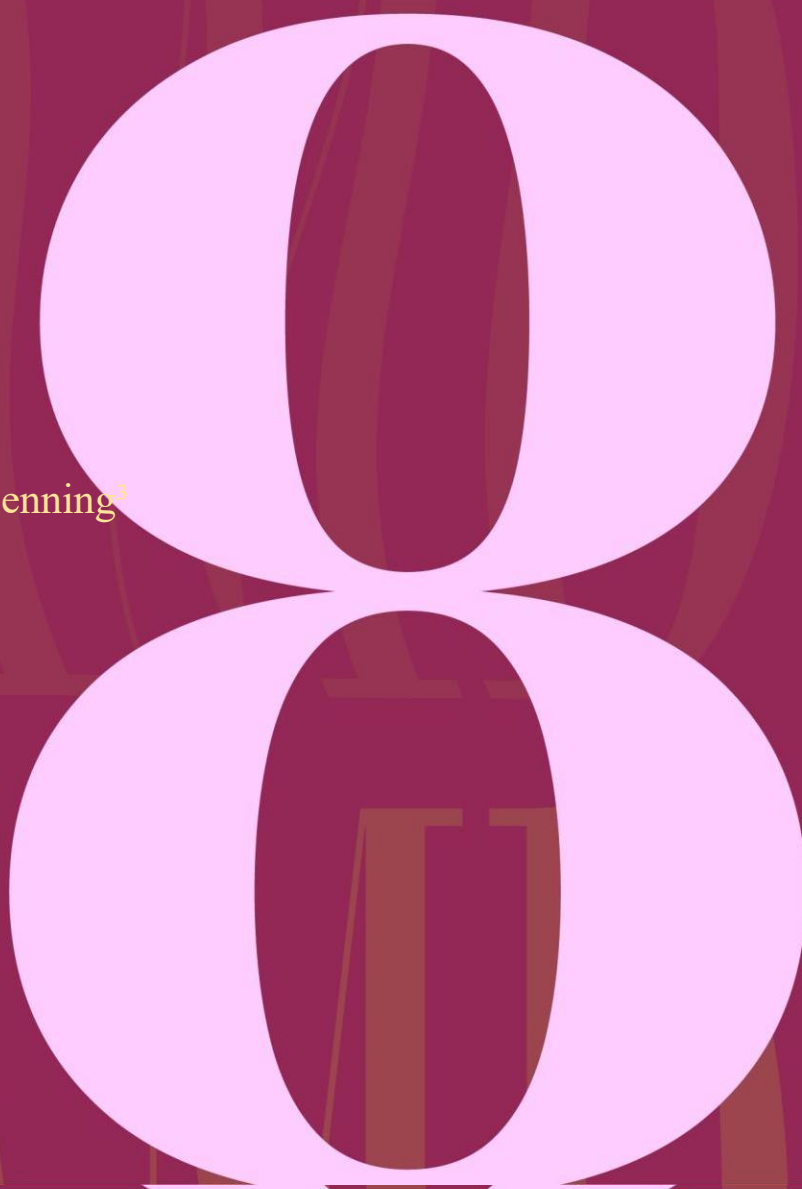
Eriel Leite Lahn¹

Jade Katchiri Brusco Gomes²

Lilian Isana Gonçalves Rocha Oenning³

Entrevista concedida em 21
de outubro de 2023, por
video-conferência.

DOI: 10.5965/25944630812024e4



Resumo

Na entrevista realizada com a professora doutora Silvia Sell Duarte Pillotto, refletimos sobre inquietações e percepções ao se compor professora, tendo como referência as experiências estéticas, o afeto e as relações nas suas vivências educacionais. A entrevista em formato de diálogos, expõe nossas inquietações no cotidiano de ser e estar professor, buscando contemplar o campo educacional, o olhar para o educador das artes visuais e educadores como um todo. Nossas inquietações estão relacionadas à formação de um professor, a partir da perspectiva dos três educadores que fazem parte dessa pesquisa. Preocupados com nossa formação e a composição da docência em arte, nossas reflexões estão pautadas na potência para as experimentações estéticas ao compor um professor. Dão corpo e voz para essa entrevista, o diálogo sensível e as visões sobre professor-formação, professor-escola, professor-sensibilidade e a estética nas experimentações, na composição de sua formação e pesquisa, atravessando nossos afetos e processualidade, na busca de compor-nos professores e pesquisadores ativos nos espaços escolares em que atuamos.

Palavras-chave: Experiências estéticas; Professor; Formação.

Abstract

During the interview with professor doctor Silvia Sell Duarte Pillotto, we reflected on concerns and perceptions of what it means to be teacher, using as a reference the aesthetic experiences, affection and relationships in their educational experiences. The interview in dialogue format, exposes our concerns in the daily life of being and being a teacher, seeking to contemplate the educational field, the look at the visual arts educator and educators. Our concerns are related to a teacher's formation, into the perspective of the three educators that are part of this research. Worried about our educational program and the composition of an art teacher, our reflections are directed

¹ Mestrando em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais – PPGAV, da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, especialista na Docência Básica e Profissional pelo Instituto Federal (2021), graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul/UCS (2015). Atua como docente em escolas básicas pelo governo do estado de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4351478214934579> ; e-mail: erielarte@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7263-5974>

² Mestranda na linha de Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais/ PPGAV da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, especialista em Museus, Galerias e Arquivos pela Universidade Positivo (2020), graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná (2019) e Licenciatura em Pedagogia pela FAEL (2022). É professora de ensino fundamental, atelierista e ilustradora. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8094365079593309> ; e-mail: jade.katchiri@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0018-8126>.

to the potential aesthetic experimentations that guides a teacher. It gives body and voice to this interview, the sensitive dialogue and the visions about teacher-training, teacher-school, teacher-sensitivity and aesthetics in experiments, in the composition of their training and research, crossing our affections and teachers and researchers active in the school spaces in which we operate.

Keywords: *Aesthetic experiences; Teacher; Training.*

Resumen

En la entrevista realizada a la profesora Silvia Sell Duarte Pillotto, reflexionamos sobre inquietudes y percepciones al momento de convertirse en docente, en referencia a experiencias estéticas, afectivas y relacionales en sus experiencias educativas. La entrevista en formato de diálogo, expone nuestras inquietudes en el cotidiano del ser docente, buscando contemplar el campo educativo, la mirada al educador de artes visuales y a los educadores en su conjunto. Nuestras inquietudes están relacionadas con la formación de un docente, desde la perspectiva de los tres educadores que forman parte de esta investigación. Preocupados por nuestra formación y la composición de la enseñanza del arte, nuestras reflexiones se basan en el potencial de los experimentos estéticos en la composición de un docente. Dan cuerpo y voz a esta entrevista, el diálogo sensible y las miradas sobre la formación docente, la docente-escuela, la docente-sensibilidad y la estética en los experimentos, en la composición de su formación e investigación, atravesando nuestros afectos y procesualidades, en la búsqueda. componemos docentes e investigadores activos en los espacios escolares en los que operamos.

Palabras clave: *Experiencias estéticas; Maestro; Capacitación.*

³ Mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2022). É especialista em Tecnologias para a Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC e Metodologia do Ensino de Arte pela Faculdade de Educação São Luís (2022). Graduada em Artes Visuais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2005) e segunda licenciatura em Pedagogia na mesma instituição (2017). É professora da educação básica no município de Meleiro-SC, onde também atuou como Diretora de Cultura entre 2008 e 2011. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1988736204235394> ; email: isanaoenning@gmail.com ; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3383-4698>.



Silvia Pillotto, 2023. Fonte: Roy Schulenburg

Professora titular da Universidade da região de Joinville (UNIVILLE), no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado). Coordenadora Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/UNIVILLE).

Graduada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC em 1983. Especialista em Fundamentos Estéticos para a Arte na Educação pela Faculdade de Artes do Paraná em 1992. Mestre em Educação (Currículo), pela Universidade Federal do Paraná – UFPR em 1997. Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade), pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC em 2003. Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO (UMINHO), Braga/Portugal em 2007/2008. Tem dedicado suas pesquisas e experiência docente nas áreas de Estética, Artes, Gestão, Currículo, Infância, Educação Patrimonial e Arte/Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087>

Eriel:

Ao buscar suas pesquisas, me atendo às suas inquietações investigativas quanto aos atravessamentos que ocorrem na formação em Arte. Como você vê os percursos afetivos e suas implicações nos sujeitos que escolhem a formação docente?

Profa. Silvia: Eu vejo como possibilidade de vida e escolha por caminhos, pois assim como vocês, fui professora na Rede Estadual, atuando na Educação Básica, passando das infâncias ao contexto do Magistério. Esses percursos, além de potencializar minha experiência com a Educação Básica, também contribuíram na minha atuação no Ensino Superior como professora, especialmente ao atuar em Estágio na Licenciatura em Artes Visuais.

Quando eu acompanhava os estagiários na escola, de certa forma, as observações reverberavam para o bem e para o mal, porque percebia trabalhos muito interessantes, potentes, comprometidos, e outras vezes nem tanto, e então vem a autorreflexão inquietante: o que aconteceu durante esse tempo para além da universidade?

Nossa constituição docente perpassa pelo revisitamento das nossas infâncias e adolescência, das oportunidades que aparecem e permanecem e de outras que se diluem com o tempo. Eu fui uma adolescente que não sabia bem o que queria, eu só queria viver o presente. Não tinha intenção de ser professora ou qualquer outra profissão, então, a vida foi me levando... e como dizia Fayga Ostrower (2004)¹ não existem acasos, os acasos somos nós que construímos, e a gente nem sabe disso. A vida me conduziu para o curso de Educação Artística; e lá fui eu sem qualquer pretensão, tateando no escuro sem certezas do que aconteceria...

A questão do afeto e das sensibilidades já mexiam comigo e me acompanharam desde sempre. No entanto, foram potencializadas a partir do encontro com a Profa. Dra. Marly Meira em uma Banca de Concurso Público na UDESC. Já havia lido muitos livros da Marly e quando a conheci pessoalmente, percebi que tínhamos as mesmas inquietações, dúvidas e familiaridade com a escrita. Decidimos,

¹ OSTROWER, Fayga. Universos da arte. 24. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

então, escrever um livro unindo nossas experiências, conhecimentos, atravessando a filosofia, a estética e a educação. O livro “Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica” teve sua primeira edição em 2010 na editora Mediação e sua segunda edição atualizada em 2022 pela Editora Zouk¹. Mesmo morando em cidades distantes, nos uníamos em um mesmo propósito – escrever com amorosidade. Cultivamos os laços afetivos, nutrindo nossa escrita e nossa paixão pela docência em arte na educação. Até hoje somos amigas; presencialmente nos vemos pouco, mas somos tecidas por fios de sensibilidades.

O afeto é muito caro para mim e para a minha atuação na educação, por isso continuo estudando os efeitos do afeto na educação formal, não formal e informal, buscando também aprofundamento teórico em autores, como: Deleuze e Guattari (2010)², Espinoza (2013)³, Meira e Pillotto (2022)⁴, entre outros. Sensibilidade e afeto são pilares de uma educação estética, que me acompanha nas pesquisas e nas formações, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e/ou na extensão. Tenho defendido a necessidade de não apenas trazer a sensibilidade e o afeto, mas vivê-los literalmente.

Eriel:

Na escolha de uma formação, somos atravessados por diversas situações, memórias afetivas, experiências e assim por diante. Nossas escolhas implicam também no que diz respeito aos percursos afetivos de si, uma necessidade que vai além da arte, do conceito, da construção, da criatividade. É também possibilidade de troca, de vivência, de experiência estética, a qual constitui o ser humano?

Profa. Silvia: Tive um encontro, que continua potente na minha memória afetiva, mesmo depois de décadas. Quando cursei a Licenciatura em Educação

¹ MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre, RS. Ed. Zouk, 2022.

² DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 3ª ed. 2010.

³ SPINOZA, Benedictus. Ética. Tradução e Notas: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte, MG. Editora: Autêntica, 2013.

⁴ MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre, RS. Ed. Zouk, 2022.

Artística sempre fui bolsista, mas a experiência no Educandário foi um divisor de águas para mim, pois me descobri professora – era o que me movia e o que eu desejava para minha vida. Estava no início do curso e ainda em processo de aprendizagem com relação às questões pedagógicas pois meus conhecimentos e experiências com a docência eram muito reduzidos. Não tinha ideia de como ser professora de Artes ou mesmo lidar com meninos de idades tão diferentes (de 07 a 17 anos). No início foi difícil, pois além da minha inexperiência, aqueles meninos eram vulneráveis, apresentando histórias de vida carregadas de perdas, violência, sofrimento e dor. Foi com essa experiência que as questões relacionadas ao afeto e as sensibilidades nasceram em mim.

Eu só consegui me relacionar com aqueles meninos quando eles finalmente começaram a confiar em mim; quando deixaram de me ver como ameaça, invadindo seus espaços; quando nos disponibilizamos a escutar uns aos outros e a compreender a dimensão da amizade. Com aqueles meninos, percebi que podia exercer a docência, tendo como base as sensibilidades e os laços de afeto. São os vínculos afetivos que nos possibilitam abrir brechas para as experiências estéticas.

Recentemente me perguntaram, “professora, mas qual é a diferença entre experiência e experiência estética?”. Talvez o espaço entre uma e outra esteja no tempo que nos move. Experiência temos 24 horas por dia, até quando dormimos, porque parte de nós dorme, mas o inconsciente vai se transmutando em sonhos; e o sonho é vida/experiência também. A experiência estética, que pode acontecer pela arte, natureza, objetos e lugares, se dá quando nos deslocamos do lugar comum para um outro lugar, quando somos afetados e nos movemos em pensamentos e sentires, abrindo possibilidades para o desconhecido, livres de verdades pré-concebidas, livres para a experiência estética. Então quando nos dispomos a abrir sem receio essas vivências tudo é passível de acontecer, inclusive a experiência estética. Caso contrário, nada acontece, pois não basta querer, é preciso nutrir e cultivar a sensibilidade. É preciso que o professor também se deixe envolver pela experiência estética para que fendas sensíveis envolvam o ambiente da sala de aula.

Jade:

Para além da sala de aula, os demais ambientes de uma escola permitem traçar pesquisas e fazem parte da rotina e de atravessamentos de territórios sensíveis de crianças e educadores. Como manter os ambientes da escola vivos de possibilidades para a experiência estética?

Profa. Silvia: Talvez o primeiro passo seja compreender o cotidiano como algo misterioso, porque às vezes esses atravessamentos estão no dia a dia mesmo. É importante que o professor também esteja aberto ao deslocamento. Deslocamentos de pensamentos e também dos ambientes internos e externos da escola. O acontecimento nem sempre vem, o acontecimento acontece. Terão aulas mais potentes e outras com menos fervor. Assim é a vida, constituída de temperaturas com distintas variantes: o humor, as alegrias, as tristezas, as angústias, o medo, o desejo.... Em algumas aulas você terá mais disposição e em outras nem tanto. Isso vai depender do momento e dos acontecimentos.

Nesse sentido, é preciso honestidade com nossos modos de perceber/sentir. Da mesma forma que observamos os estudantes quando estão bem ou não, eles também nos observam. A sensibilidade está fundamentada na intuição, emoção, percepção, imaginação e criação de sentidos. São mapas sensíveis que acontecem nas relações entre estudantes e professor, transmutado em valor para a vida pessoal e social. Quando somos honestos nas relações, as proposições pedagógicas acontecem com maior participação de todos. Você inicia com um desafio e aos poucos os estudantes entram no jogo do imaginário. Para que isso aconteça é fundamental criar vínculos afetivos e buscar outras possibilidades, seja de espaço, material e/ou estratégias, que mobilizem processos de criação. O imaginário pode ser ativado em ações simples e perguntas, como: o que os objetos desse espaço podem nos dizer? O que as paredes diriam sobre nós? Nos unem ou nos separam? Como seria uma escola sem paredes? É criando outras possibilidades com os espaços, objetos, materiais e indagações que criamos uma aula e que podemos possibilitar a

experiência estética. E como dizia Deleuze (2010)⁵ uma aula é tanto emoção quanto inteligência e tem movimentos diferentes para cada um dos estudantes e para nós também.

Lilian:

Na década de 80, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e posteriormente outros documentos, que traziam as linguagens da Artes (música, artes visuais, teatro e dança), cada qual com suas especificidades. Eu me questiono a respeito e penso que talvez enquanto professores precisamos lutar por uma ampliação dessa jornada do professor de artes nas escolas e para uma maior valorização da nossa área de conhecimento. Juntando minhas indagações, eu questiono especialmente sobre a polivalência, o que você pensa sobre isso?

Profa. Silvia: Iniciei na docência com a Educação Básica na década de 80/90, lutando pelo espaço das Artes no currículo (que estava sempre ameaçada de extinção); também pela inclusão do professor de Artes na educação infantil e anos iniciais e outras tantas questões. Fui e sou uma militante das Artes no currículo da Educação Básica, do Ensino Superior, da Pós-Graduação, da educação não formal e informal. Precisamos revitalizar essa luta e nos inserimos com mais veemência nas políticas públicas, mobilizando nosso olhar crítico/sensível. Os discursos sobre educação, currículo e sensibilidades estão presentes em eventos e produções científicas e a pergunta continua: se todas as disciplinas (agora componentes curriculares) são importantes, por que existe diferença em termos de carga horária e valorização? Penso que todos os componentes curriculares presentes no currículo deveriam ter os mesmos espaços, uma vez que desejamos contribuir na formação de sujeitos críticos e sensíveis.

Minha formação em Educação Artística (década de 80) iniciou com a polivalência nos dois anos iniciais. Tínhamos aulas de artes plásticas, música, teatro e desenho geométrico. Nos dois últimos anos optávamos por uma dessas

⁵ DOSSE, François. Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

habilitações. Ou seja, naquela época a formação inicial tinha a polivalência como base. Ao iniciar como professora, ainda nos anos 80, a polivalência ditava as ações pedagógicas. Tínhamos que dar conta das quatro linguagens. Foi muito difícil exercer a docência e nossa sensação era um misto de frustração e desencanto, pois as Artes estavam em caixas específicas, que dificilmente se (entre)laçavam. Lutamos muito para que essa situação mudasse.

Após a experiência com a polivalência, vieram orientações oficiais, indicando aos professores de Artes que deveriam desenvolver suas práticas educativas na Educação Básica a partir da sua habilitação inicial. Como já havíamos vivido a experiência com a polivalência e com receio de continuarmos esse processo, nos fechávamos cada vez mais em caixas específicas.

Atualmente estamos caminhando para um processo que não é polivalente e nem constituído de uma única caixa. Estamos aprendendo a transversalizar, a dialogar com outros campos de conhecimentos, atravessando fronteiras e buscando parcerias. Importante ressaltar que nessa trajetória a Profa. Dra. Ana Mae Barbosa⁶ tem sido fundamental nos processos de mudança na arte/educação, buscando novos espaços para as Artes no currículo e na vida de cada estudante e professor. O que ainda nos falta são matrizes mais adequadas na Educação Básica, seguidas na graduação até a Pós-Graduação, que tenha como princípio o trabalho coletivo e os atravessamentos nos campos de conhecimentos. É preciso também que a sensibilidade seja potente nos currículos e nas práticas educativas. Aprendemos com as experiências, compreendendo que para um professor de Artes não basta somente o conhecimento da sua área. É preciso atravessar outros campos, como a filosofia, a estética, a sociologia, a antropologia, a psicologia, permeadas pelo mundo sonoro, corporal, visual, tecnológico.

Outra questão importante que tem desdobramentos na ação docente é a formação continuada e minha indagação é: como estão acontecendo as formações continuadas para professores? Até que ponto a formação para professores das redes públicas desenvolvem formação continuada tendo como base a educação estética? Quais conceitos são tratados? Por vezes tenho percebido que as formações para professores

⁶ Ana Mae Barbosa (1936) é uma professora, pesquisadora e arte-educadora brasileira. Sua pesquisa engloba os modos de pensar Educação e Arte. Desenvolveu o método da Abordagem Triangular, nos anos de 1980.

ainda continuam centradas muito mais em propostas para o desenvolvimento de ações com os estudantes: o que precisa ser tratado, de que modo e como avalia-los. Formações destinadas à experiência estética voltadas ao professor são reduzidas. No entanto, a dimensão estética pode mobilizar nos professores o desejo de aprender e ensinar. Ou seja, sejamos honestos na atuação docente, seguindo conceitos e metodologias que nos move; assim poderemos caminhar juntos com os estudantes, provocando neles a paixão de estudar, pesquisar e estar bem com o outro e consigo mesmo.

Considerações finais

As experimentações estéticas perpassam pela formação inicial e continuada dos professores, mobilizando as sensibilidades que por vezes estão reprimidas pelo contexto social. A formação atravessa nossas histórias e memórias enquanto somos constituídos em estudante/professor/pesquisador. Portanto, potentes questões sobre a formação docente foram levantadas durante a entrevista com a Profa. Silvia Pillotto, validando a pesquisa sobre a formação docente e todos os atravessamentos que são encontrados ao se constituir professor.

Por meio da entrevista, abordou-se questões que nos provocam em nossas práticas docentes e sensibilidades nos motivando a estar aqui. Além disso, o que permeia nosso caminhar, os sentimentos, os afetos fazem parte da construção ao nos compor professor. Reiterando as palavras da Profa. Silvia Pillotto, é preciso estarmos abertos para a escuta e o transitar em diferentes campos do conhecimento, criando possibilidades, atravessamentos, dobras e camadas de sensibilidade e empatia.

Os encontros de formação inicial e continuada podem ser momentos de autorreflexão e experiência estética, promovendo diálogos e experiências que contribuirão na prática docente. Possibilitam experiências, nutrindo as sensibilidades, seja no ensino e aprendizagem das artes visuais e/ou nas demais áreas do conhecimento. Sendo assim, 'sair da caixa' conforme dito pela Profa. Silvia Pillotto, é ser olhado; é compreender que necessitamos e apreendemos com o outro. Precisamos ter coerência entre o que é ensinado, aprendido e praticado, com embasamento teórico e metodológico e sobretudo com sensibilidade. Além disso, é

Uma entrevista sobre a interculturalidade no ensino das artes visuais

RE
A M D

preciso nos envolvermos cada vez mais com as políticas públicas pautadas em uma sociedade que prima pelo direito a uma educação viabilizada pelo professor formador, que mobiliza o estudante a se tornar um cidadão reflexivo crítico, sensível e político.

Data de submissão: 09/01/2024

Data de aceite: 29/01/2024

Data de publicação: 01/02/2024

Jade Katchirri; Brusco Gomes; Eriel Lahn; Lilian Oenning

Ensino-aprendizagem da modelagem do vestuário: a trajetória profissional e a experiência sensível na prática docente

*Modélisation du vêtement l'enseignement-Apprentissage: le
parcours professionnel et l'expérience sensible dans la
pratique pédagogique*

*Teaching-learning clothing modeling: the professional
trajectory and sensitive experience in teaching practice*

Entrevistador

Janaina Nascimento¹

Entrevista concedida em 23 de
novembro de 2023, via Google Meet.

Resumo

Entrevista com a professora Dra. Maristela Abadia Fernandes Novaes, sobre a sua trajetória como profissional de moda, a formação do professor e a importância da ressignificação das experiências no processo de construção de roupas. O texto aborda a relação entre as técnicas de *moulage* e modelagem, o processo criativo e as vivências dos modelistas e dos professores da área, como aspectos sensíveis do ensino-aprendizagem da modelagem do vestuário e seu desenvolvimento, ao atravessar e integrar as décadas de experiências, conhecimentos e histórias vividas dos professores como fatores importantes para a construção da docência.

Palavras-chave: Docência; Experiência; Modelagem do Vestuário.

Abstract

Interview with professor Dr. Maristela Abadia Fernandes Novaes, about her career as a fashion professional, teacher training and the importance of ressignification experiences in the process of creating clothes. The text addresses the relationship between moulage and modeling techniques, the creative process and the experiences of model makers and teachers in the area, as sensitive aspects of the teaching-learning of clothing modeling and its development, by going through decades of experiences, knowledge acquired and lived stories of professors as key factors to construction teaching.

Keywords: Teaching; Experience; Clothing Modeling.

Résumé

Entretien avec le professeur Dr. Maristela Abadia Fernandes Novaes, sur sa carrière de professionnelle de la mode, sa formation d'enseignante et l'importance de recadrer les expériences dans le processus de création de vêtements. Le texte aborde la relation entre les techniques de moulage et de modelage, le processus créatif et les expériences des modélistes et des enseignants du secteur, comme aspects sensibles de l'enseignement-apprentissage du modelage vestimentaire et de son développement, en croisant et en intégrant des décennies d'expériences, de connaissances. et les histoires vécues des enseignants comme facteurs importants pour la construction de l'enseignement.

Mots-clés: Enseignement; Expérience; Modélisation de vêtements.



Maristela Abadia Fernandes Novaes, 2015. Fotografia: Anselmo Pessoa Neto.

Maristela Abadia Fernandes Novaes encontra-se em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais, junto ao LabMAES CEART-UDESC, com a pesquisa Caderno de Geometria: testemunho do desenho na formação institucional do Colégio Nossa Senhora das Dores de Uberaba. Professora adjunta no Bacharelado em Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais-FAV na Universidade Federal de Goiás-UFG, desde 2008. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Católica de Goiás (UCG/PUC, 1990) e com formação técnica em modelagem pelo SENAI-GO, Senai-Cetiqt-RJ e pela Arts University Bournemouth-UK. Mestre em Cultura Visual pela FAV-UFG (2011), na linha de Culturas da Imagem e Processos de Mediação com a pesquisa: Caminho das pedras: uma ressignificação do olhar e da experiência no processo de construção de roupas. Doutora em Storia Culture Civiltà pela Università di Bologna-UniBO, Itália, com a tese Storia della costruzione di un oggetto della moda fra Otto e Novecento. Uno spencer Liberty ai confini di Minas Gerais: aspetti culturali e materiali. Atuou na indústria da moda nas áreas de criação, gestão e desenvolvimento de produtos (criação de produtos, de coleções e modelagem) em Goiás (1986-2007).

Janaina:

Diante da sua vasta carreira na área de desenvolvimento de produtos de moda na indústria, como considera que essa experiência influenciou na sua formação e prática docente?

Maristela: Ela influenciou em tudo. Entendo que a minha prática docente conversa muito com a minha experiência na área de criação e desenvolvimento de produtos do vestuário. Cresci em um ateliê de costura, vendo as mulheres da família da minha mãe envolvidas com a costura. Na família do meu pai as mulheres eram envolvidas com artesanato, crochê, bordado, tricô etc. Até o início da década de 1980, eu vivi a rotina de um ateliê de costura de roupa sob medida. Posteriormente, em meados da década de 1980 e ao longo da de 1990, atuei como estilista e gerente de desenvolvimento de produto na indústria, onde acompanhei de perto o processo de industrialização do fazer o vestuário na cidade de Goiânia e seu entorno.

Sempre gostei muito de pesquisar e de estudar, então as questões que apareciam em toda a prática me faziam buscar respostas em pesquisa de campo ou na literatura. Ainda nesse segundo momento, não havia muitas referências de literatura específica para a indústria do vestuário, pois no Brasil não se publicava livros nessa área. Ocupando-me com as questões, eu buscava respostas debatendo com um e com outro, e isto me fez crescer. Quando o Brasil começou a publicar livros para a área da moda, eu comprava e lia tudo o que podia, o que me possibilitou ter uma visão bastante ampla de tudo que envolve a moda, em especial o fazer do vestuário. Nesse processo cheguei a montar duas empresas em momentos bem distintos, em 1982 e em 1995, mas quando entendi que realmente não consigo vender, desisti. Como meu foco é desenvolvimento de produto, precisei pensar no que fazer com tudo que construí em termos de conhecimento, e aí resolvi seguir a carreira docente.

Com a abertura do mercado no governo Collor, entendi que precisava estudar e me qualificar ainda mais, foi quando decidi atuar como professora substituta, pois a sala de aula te impulsiona a isto. Em 2005 fiz uma pausa voltando para o mercado, e entre outras coisas, fazendo a segunda tentativa empresarial. Para isto aprofundei meus conhecimentos de administração, gestão e marketing. Após esta segunda tentativa, voltei aos estudos, já decidida a seguir carreira acadêmica. A sala

de aula foi então um grande laboratório em que construí minha pesquisa também tentando dar respostas a estas questões que eu via na prática do fazer o vestuário, tanto no ateliê de costura quanto na indústria.

Na atuação mercantil, eu acredito que o empresário de moda precisa lucrar, porém meu prazer está sobretudo na criação. Quem está à frente de um empreendimento precisa de prazer e foco no dinheiro.

Passei minha infância numa fazenda, e lembro de estar acordada de madrugada, imaginando móveis, mobiliando, mudando as coisas de lugar... Ocupava-me muito com isso. Essa é minha lembrança mais remota do prazer com a criação e isto determinou minha escolha acadêmica por Arquitetura e Urbanismo. Eu gosto muito de pensar e entender as coisas, daí que compreender como você pode criar uma casa, uma roupa ou um acessório é uma questão para mim. No entanto, a criação não se resume aos termos do design enquanto forma. A criação exige dar a resposta técnica de como aquilo que se cria será realizado. Gosto muito desse processo todo. A modelagem é central nesse processo, no que tange a roupa. Ela se apresentou como uma grande demanda em todo esse percurso, do ateliê de costura à indústria. Na minha atuação como estilista, e, posteriormente, como gerente de departamento de desenvolvimento de produto e gestora, me preocupei com todas as atividades e funções na indústria do vestuário em Goiás, mas em especial com a modelagem. Como se faz um blazer? Como é que se faz uma gola? Quantos centímetros tem uma lapela? Estas eram questões da prática de desenvolvimento de produtos que estavam também na sala de aula.

Considero muito importante o estudo de história da moda, mesmo aquela que chegou para nós no Brasil em meados de 1990, que é a história eurocêntrica, que se ocupa com a mudança de estilos. Para mim, que sou do desenvolvimento de produtos, da construção de roupas, ela possibilitou a compreensão de que estas são questões datadas, ou seja, dependem do contexto e do momento histórico. Num estudo como este, você pode inferir que o modo de fazer também é criação. As técnicas de modelagem não nos são dadas, elas são criadas e são demandas das mudanças de estilo, portanto são históricas. Deste modo, fazer com que o meu aluno compreenda essa questão, e não apenas crie uma forma de roupa, uma forma de acessório, é central para mim. A minha abordagem é que ele crie, que ele busque respostas técnicas, que ele possa criar, inclusive, a técnica de modelagem.

Janaina:

Na sua dissertação de mestrado¹ é proposto percorrer o caminho das pedras. A pesquisa transitou nas percepções dos estudantes e da professora que participaram de uma atividade de modelagem em seixos rolados. Como este novo suporte auxilia no desenvolvimento das habilidades de criação e desenvolvimento de modelagens e coleções?

Maristela: Essa atividade foi pensada para quem entra no curso de moda. E no currículo em que eu comecei a exercer a docência, não tínhamos muitos recursos nem mesmo instalações, porque não tínhamos laboratório. Quando comecei a dar aula no curso de Design de Moda² da Universidade Federal de Goiás como substituta, em 1998, a universidade havia feito convênio com o SENAI, e usávamos os laboratórios de modelagem da unidade do Ítalo Bologna³, no bairro Fama. Fazíamos a modelagem de roupas no papel pela técnica de modelagem geométrica com ferramentas manuais. Quando eu vi os alunos preocupados com as mesmas questões que encontrei no ateliê e na indústria, ou seja, a busca pelo método infalível de fazer roupa, eu fiquei enlouquecida com aquilo. Eu já havia entendido que não era esse o caminho, como já disse, é uma questão histórica. Diante desse impasse, fiquei imaginando como criar uma atividade que pudesse discutir os conceitos e os elementos fundamentais da atividade. Era esse o meu objetivo. Isto está na dissertação. Nesse processo, criei e estruturei a atividade de modelagem de tecidos em pedra. A ideia é que nesta atividade, de uma maneira sintética, simbólica, os alunos consigam alcançar o entendimento do processo de criação e construção de produtos de vestuário, especificamente a roupa. É compreender que ali estão todas as questões e elementos do fazer a roupa: o corpo/suporte, o material, a técnica e a morfologia do objeto vestível, que é como nomeio o artefato resultante dela. Neste momento o aluno ainda não aprendeu técnica, pois não existe uma forma de como você modela tecido numa pedra. Mas a pedra

¹ Caminho das Pedras: uma ressignificação do olhar e da experiência no processo de construção de roupas, por Maristela Abadia Fernandes Novaes, disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/2a158971-53c6-429c-aa4c-e0456d0b2efe>

² Bacharelado em Design de Moda, UFG, disponível em <https://fav.ufg.br/p/design-de-moda>

³ Em Goiás, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) oferta cursos técnicos na área têxtil, disponível em <https://senaigoias.com.br/faculdade-ib>

ocupa o lugar do corpo, então o aluno precisa encontrar um caminho, e são muitos os caminhos que os alunos encontram. É uma experiência muito interessante, pois tem quem desenhe para depois modelar; tem quem modele no papel, para depois passar para o tecido; tem quem modele direto no tecido etc. Tem aquele que propõe um objeto vestível que é “preso”, que cobre toda a pedra; tem o que faz uma modelagem que permite que o objeto seja desmontado e remontado; tem aquele que busca e que encontra uma proposta autoral, mas tem também o que olha para a proposta do vizinho e simplesmente a cópia. Então os conceitos de roupa aparecem. É muito interessante e cada oficina que eu fiz me deu um resultado diferente. Usar esta experiência para o desenvolvimento das habilidades de criação e desenvolvimento de modelagens e coleções é, simplesmente, fazer uma analogia substituindo a pedra por um corpo real e o objeto vestível por uma roupa.

Janaina:

Como a sistematização das técnicas de modelagem e a experiência subjetiva com a modelagem do vestuário se encontram e se transformam em sala de aula?

Maristela: A Enciclopédia “La moda maschile”, foi publicada na Itália ao longo de 40 anos. Quando temos um livro publicado durante décadas, temos a formação de uma cultura, neste caso de moda e do saber fazer a roupa. Esta enciclopédia apresenta uma história da moda masculina e uma história da construção da roupa. Ela é quase uma bíblia pra mim. Eu a usei muito no mestrado e sempre volto a ela. Na Biblioteca Nacional da França, encontrei quase todas as referências de métodos de modelagem do século XVI ao século XIX citadas por Bruno Seltimi, o autor da enciclopédia, para narrar a história do desenvolvimento das técnicas de modelagem. Desta forma posso trabalhar com as fontes primárias. Este autor fala de várias técnicas de modelagem e apresenta um quadro sintético e muito expressivo, em que cita técnicas como a crepagem, a moulage etc, além de como se copia uma roupa.

Na verdade, nós temos muitas técnicas de construção de roupas, sendo as mais tradicionais aquela cuja gênese é a geometria, que é bidimensional e

popularmente conhecida como modelagem plana. Depois vem a moulage, que é o termo em francês para a modelagem tridimensional. Eu trabalho com todas estas técnicas, mas o que eu uso em sala de aula é a modelagem geométrica e a moulage. É muito interessante porque a minha formação em modelagem se deu na modelagem geométrica, me formei vendo todas as costureiras usarem essa técnica de modelagem. O que me inquietava muito é que elas apontavam falhas nos métodos que circulavam no Brasil, dizendo, cada uma a seu modo, que os métodos não são totalmente eficientes. Precisavam estar muito à vontade para dizer que tinham que “dar um jeitinho aqui, um jeitinho ali”, ou seja, que encontravam saídas e respostas para os problemas que se apresentavam no método. Eu percebia que elas não se sentiam autorizadas a assumir que criavam, pois se davam respostas às lacunas que os métodos deixavam abertos, isso é criação. Diante do entendimento de que estes métodos não eram eficientes, voltei minha atenção para a pesquisa de uma nova técnica e nesse momento comecei a ouvir falar na moulage. Passei uns dez ou quinze anos desejando aprender essa técnica e não conseguia ninguém que me ensinasse. Em 1997, fui convidada por uma empresária, para quem eu desenvolvia uma coleção, a fazer um curso de 40 horas com a francesa Jeannine Niepceron. Essa experiência me provocou uma explosão mental, porque consegui compreender, de forma muito consciente, a modelagem geométrica e as questões que seus diversos métodos não resolviam. Na modelagem tridimensional, a adequação da morfologia do corpo à roupa vai sendo resolvida no processo. Já na modelagem geométrica que abstraí o corpo em uma relação de medidas, isso se dá na prova da roupa. Tanto no processo sob medida, quanto naquele industrial, que exige a prova da peça piloto, este é o momento em que o corpo encontra a roupa. Momento em que se faz as adequações, os ajustes da morfologia da roupa àquela do corpo. Entendo que são os ajustes que respondem àquilo que o método de modelagem geométrica não responde.

Sempre achei que a moulage fosse a melhor forma de modelar, e o que eu entendo hoje, é que não existe a melhor forma de modelar. Parece haver uma aptidão do sujeito para o pensamento bidimensional ou para o tridimensional. Essa teoria é sustentada por Wucius Wong, autor de Princípios de forma e desenho. Parece que a resposta está aí. Eu uso as duas técnicas em sala de aula.

O currículo do curso da FAV-UFG⁴ acabou de ser reformulado, reformulação da qual eu não participei e na qual foram abandonadas as diretrizes do design e alterado o nome para Moda. No currículo em que eu atuei até sair para este pós-doutorado em fins de 2022, tínhamos três semestres de moulage, para depois apresentarmos a técnica de modelagem geométrica. Na concepção deste currículo, eu tive muita liberdade para a configuração do percurso de formação em modelagem. Esta reformulação foi feita em 2010 sob a coordenação da professora Rita Andrade (FAV-UFG) e da professora Mônica Cristina de Moura (UNESP). Nela, optamos por dar primeiro uma formação em que o aluno fizesse uma imersão no fazer da modelagem no qual todos os elementos da atividade estivessem integrados para depois ele passar para a abstração do corpo, que é como eu entendo a modelagem geométrica hoje. Este currículo foi pensado, desenhado e implantado. Atuei dois anos nele antes de sair para o doutorado em 2014 e quando voltei, em 2018, a formação em modelagem estava toda desestruturada, descontinuada, não correspondia ao percurso proposto, pois a introdução em moulage, não tinha acontecido.

Essa reformulação que foi feita em 2010, implantada em 2012, e o currículo vigorou por doze anos, sendo minha atuação em oito deles. Neste contexto todo, tivemos apenas uma turma, a de 2018-2021, que recebeu a formação proposta na sua integralidade: foi da modelagem de tecidos em pedra até a modelagem geométrica digital pelo software Audaces 360°. Foi muito interessante pra mim como docente, porque quando eu tive a primeira turma que fez o básico de moulage e, posteriormente, o básico de modelagem geométrica, me surpreendi com o desempenho deles nesta técnica. Foi uma coisa absurda, em quinze horas de curso havíamos alcançado uma produção altíssima, inédita na minha docência. Perplexa, perguntei a eles porque tiveram um desempenho tão bom, não só em termos de volume de produção mas de qualidade, da precisão de traço, de limpeza e organização, como também da rapidez da modelagem, e eles não sabiam explicar. Para uma avaliação mais precisa, eu teria que ter estruturado uma pesquisa, mas pela observação empírica concluímos que era resultado da experiência acumulada na prática da moulage, cujos conhecimentos se potencializaram na prática da modelagem geométrica, que era o objetivo do percurso

⁴ Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, que oferece os cursos de graduação em Artes Visuais, Design de moda, produtos e ambientes e Arquitetura e Urbanismo, como também oferta o programa de pós-graduação em Arte e Cultura Visual, acesso no site <https://fav.ufg.br/>

proposto na idealização do currículo e que foi abandonado agora. A formação em moulage imerge o aluno num sistema que é todo integrado para depois então se passar a um processo de segmentação de conteúdos e de abstração do corpo e do material, que é, como já dito, trabalhar com a relação de medidas sobre o papel.

Têm alunos que não gostam da moulage, porque é um processo intuitivo. Mesmo com seus fundamentos muito específicos, ela permite que se trabalhe com a intuição. Tem gente que não quer isso por ter mais facilidade com o pensamento projetivo e com a concretude do processo da modelagem geométrica. Entendo a moulage como pensamento escultórico e a modelagem geométrica como o pensamento projetivo, na modelagem de roupas. Esta última como o pensamento do arquiteto e a primeira como o pensamento do escultor. Então temos habilidades diferentes que favorecem essa ou aquela afinidade com as técnicas. Depois existe um caminho que é a fusão dessas duas técnicas e que se transformam numa técnica de modelagem que é híbrida.

Janaina:

Partindo do pressuposto de que criação é formar algo novo, e que a modelagem é um processo criativo, qual a importância da modelagem nas criações de moda? Como a experiência de modelar afeta o processo de criação?

Maristela: A modelagem é fundamental no processo criativo. Em todas as áreas que alguém pretende criar, na medida em que se conhece a técnica, se alcança mais liberdade para a criação. Para mim, o domínio da técnica é libertador. Eu resolvi me dedicar à modelagem porque como estilista, trabalhando nas confecções em Goiás, vi muitas vezes propostas simples deixarem de ser executadas porque esbarravam na competência técnica da modelista. Quando eu trabalho a criação e o desenvolvimento de produtos, a formação do aluno em modelagem é sempre vinculada a outro elemento importante do processo: o projeto de produto. No início da formação, a roupa que ele cria não tem um uso específico, o *briefing* é bem aberto. Ele cria essa roupa com muita liberdade, porque o objetivo maior no primeiro momento, é que experimente o processo criativo. Na medida em que a formação avança, aumenta o conteúdo técnico em modelagem e o *briefing* se torna mais complexo até alcançar aquele com demandas

mercadológicas, o que implica o criar e fazer para o mercado. Roupas são imprescindíveis e têm muitas destinações: além dos muitos usos da roupa no nosso cotidiano, se cria para o teatro, para uma performance etc. Como professora, posso abordar muitos destinos para a roupa e cada tipo de roupa terá uma demanda de técnica e de processo de modelagem, por isso a pesquisa em modelagem é fundamental.

Janaina:

Qual a relevância do desenho e do esculpir no processo projetual de modelagem? O que elas podem proporcionar ao artista criador e ao profissional?

Maristela: No pós-doutorado estou debruçada em um artigo que discute a noção de desenho expandido e sua transversalidade na construção do vestuário. Uma coisa muito importante é compreender que quando se faz uma roupa, estamos desenhando. Na modelagem geométrica, o desenho é feito a partir de um esquema, já que a forma geométrica da roupa é feita a partir de equações matemáticas e estas variam de método para método. Já na moulage, o desenho se realiza no espaço em três dimensões, uma vez que se trata de esculpir um tecido sobre um suporte que é um objeto tridimensional. É um objeto do espaço: a pedra, o corpo, o sofá, a capa do liquidificador, a capa do manequim etc. Tudo isso você pode fazer desenhando no espaço, sem que o desenho se realize no papel para depois seguir para a construção da roupa. O desenho pode passar pelo o papel, mas ele pode ir direto do imaginário para o espaço tridimensional.

Janaina:

Quais implicações e desafios do ensino-aprendizagem sensível da modelagem? O que isso pode proporcionar ao sistema complexo de moda?

Maristela: Entendo que esse criador sensível pode transitar tanto pela abordagem da arte quanto do design. Artista enquanto aquele que se permite uma

abordagem mais experimental, e designer como aquele que segue as metodologias da pesquisa em design. Não gosto de rótulos e considero simplista separar o artista do designer. Procuo trabalhar com uma formação que permita a liberdade e autonomia do criador. Primeiro eu trabalho para uma formação que possibilite a autonomia do aluno para que ele se transforme num criador autônomo no sentido de buscar os caminhos, as técnicas para a construção da roupa, em qualquer uma das abordagens desejadas, dos lugares de atuação. Desta forma, discutimos muitas abordagens para a construção de produtos de vestuário. A questão fundamental é como você sai do imaginário para o material, da ideia para a concretude da forma. Quando pensamos numa forma, já estamos desenhando.

Eu busco estratégias para que o meu aluno consiga compreender e saia do lugar comum, que é pensar que a roupa só nasce depois de um desenho no papel, que o desenho registra. Esse é apenas um dos infinitos processos, e que não pode ser a regra, uma verdade absoluta. O desenho é linguagem e tem muitas ferramentas e processos. É importante trazer isso para a prática docente, formar o profissional que tenha uma visão ampla da atividade de desenho e de criação.

Além disso, é importante que a prática esteja muito integrada à reflexão. É importante que a formação apresente disciplinas que discutam e reflitam sobre as práticas que estão acontecendo nos laboratórios e nos ateliês, uma vez que a carga horária das disciplinas de modelagem, que é exígua, não comporta essa discussão. Eu ofereço essa experiência para o meu aluno, se ele não reflete, ela pode não ser incorporada conscientemente e ele não vai desenvolver isso. A reflexão torna a experiência mais intensa, que é aquilo que John Dewey classifica como “a experiência”. É uma experiência consciente, intensa, então muitas vezes ela não é possível porque não se tem carga horária disponível.

Acho muito importante que o criador tenha conhecimento técnico dos caminhos de realização daquilo que se imagina, porque muitas vezes o modelista, mesmo muito bem formado e informado, não consegue alcançar soluções para aquilo que é proposto. E um grande exemplo disso são as narrativas dos processos criativos da Chanel, da Madeleine Vionnet, que foram processos muito importantes no meu mestrado. Para além destes, alcancei outras narrativas de outros processos, entre eles os do Alexander McQueen que, muitas vezes, propunha coisas que sua equipe, não

conseguindo executar, afirmavam ser propostas inexecutáveis. Era uma prática comum ele virar noites buscando soluções e fazendo modelagens.

Deixo claro que o criador não é necessariamente modelista, mas que pelo menos ele conheça o processo e que ele possa orientar, ou mesmo junto ao departamento de modelagem, possa encontrar soluções que tornem as propostas executáveis. Todo mundo vai modelar? Não. Muitos serão gestores, mas terão consciência de tudo o que envolve o processo. Aí a atuação dele será mais qualificada do que o aventureiro que decide ganhar dinheiro com moda e que muitas vezes é um fazendeiro ou um médico, completamente alheio ao mundo da moda. Infelizmente, esse é um campo que permite muita aventura.

A moda é um campo que se constitui de inúmeras possibilidades de atuação. Trabalho para formar um profissional consciente dessas áreas para que ele conheça todo o processo, e que, sendo gestor, possa compreender melhor o trabalho do criador.

Janaina:

Qual a importância, então, dessa modelagem orientada às sensibilidades na interdisciplinaridade curricular?

Maristela: A consciência que temos que criar de forma contínua é fundamental. As demandas de fazer um produto de vestuário hoje são muito diferentes daquelas de quando eu entrei no mercado na década de 1980 quando não havia tanta oferta de produto. Hoje, com a oferta que temos, é preciso saber o que criar. É muito difícil que um estilista ou um designer no seu ateliê sozinho, tenha ideias maravilhosas e as proponha para o mercado ávido por consumi-las. Hoje se consulta previamente o mercado, se analisa comportamentos para se compreender quais são as demandas. E se antes se fazia, por exemplo, um produto, sem a menor preocupação com seu descarte, atualmente, essa é uma questão fundamental. Hoje é necessário pensar em todo o ciclo do produto: da concepção ao descarte, passando pelo processo produtivo que deve ser o mais limpo possível, porque é preciso pensar no meio ambiente. Outra questão, é pensar que a vida moderna demanda muito e que a roupa está se tornando um produto inteligente. O futuro da roupa é envolver mais tecnologia do que já envolve nos materiais, nos processos, nos usos, na forma etc. Precisamos então compreender

todas as mudanças, todas as demandas, para alcançarmos respostas satisfatórias. A sociedade se modificou e nós, em nível mundial, crescemos muito enquanto população. Para além de todas as questões que envolvem o produto, temos que refletir sobre como nossa presença impacta o meio ambiente minimizando esse impacto ou devolvendo a ele o que dele retiramos.

Janaina:

Para finalizar, como esse ensino criativo, sensível, complexo e de percepção da modelagem se encontra com esse futuro da moda?

Maristela: Fazer roupa é uma atividade complexa. As técnicas de modelagem são várias, as ferramentas também. Num curso onde tenho 128h de modelagem a ser oferecido, podemos oferecer apenas as bases técnicas e metodológicas para o infinito criativo. É impossível ensinar tudo, isso em qualquer currículo de qualquer curso. Um médico cirurgião não vai aprender na universidade todas as cirurgias possíveis, ele vai aprender uma técnica de fazer uma cirurgia, mas daqui a dez anos ela será completamente reinventada. Isso acontece também na moda. Então o que é o mais importante? Ensinar metodologias, processos, conceitos, e abrir a mente desse profissional para que ele entenda que deve estar aberto às mudanças, que deve observar as demandas para encontrar respostas. Entendo que como professores, temos que compreender tudo isso e formar para esse entendimento, preparar esse profissional para uma atuação com mudanças contínuas. Então, além de termos as preocupações do criador, nós temos que pensar e recriar as nossas práticas docentes.

Considerações finais

Com uma extensa trajetória no design de moda, a Professora Dra. Maristela Novaes apresenta uma visão global com muitas nuances do que o professor-pesquisador pode fazer para compreender melhor o exercício contínuo de ensino-aprendizagem, em especial da modelagem de roupas. Ao contar sobre a sua carreira profissional, também contou a história das suas experiências, com detalhes cheios de riqueza do espírito inquieto de docente que compôs seus conhecimentos. Este relato,

conduzido como entrevista, apresenta o papel da experiência e da sensibilidade como aspectos centrais do sujeito educador e do professor como ator social que compreende o cenário onde está, na busca incessante de soluções para as questões sutis, mas estruturais, que se apresentam dentro da moda como arte e como design, unindo conhecimentos, habilidades, histórias e percepções.

Data de submissão: 11/12/2023

Data de aceite: 31/01/2024

Data de publicação: 06/02/2024

Educações possíveis: ensino e pesquisa pelos caminhos da experimentação

*Possible educations: teaching and research through
experimentation*

*Educaciones posibles: enseñanza e investigación por los
caminos de la experimentación*

Entrevistadores

Aline Emidio¹

Barbara Mariah Retzlaff Bublitz²

Entrevista concedida em 06 de
novembro de 2023, na Universidade do
Estado

DOI: 10.5965/25944630812024e4804

Resumo

Por meio da presente entrevista, a Professora Marilda Oliveira de Oliveira discorre sobre sua caminhada enquanto pesquisadora, explicitando o caminho que a levou às investigações atuais. No que diz respeito às suas áreas de interesse, buscamos identificar quais são as relações possíveis das mesmas junto à educação básica, atravessando a ideia de “educações possíveis” para promover os caminhos do ensino e da pesquisa que, por vezes, se constroem na subversão.

Palavras-chave: Educação em Artes Visuais; Pesquisa; Experimentação.

Abstract

Through this interview, Professor Marilda Oliveira de Oliveira talks about her journey as a researcher, explaining the path that led her to her current investigations. With regard to their areas of interest, we seek to identify their possible relationships with basic education, going through the idea of “possible educations” to promote the paths of teaching and research that, at times, are built on subversion.

Keywords: Education in Visual Arts; Research; Experimentation.

Resumen

A través de esta entrevista, la profesora Marilda Oliveira de Oliveira habla de su recorrido como investigadora, explicando el camino que la llevó hasta sus investigaciones actuales. En cuanto a sus áreas de interés, buscamos identificar sus posibles relaciones con la educación básica, pasando por la idea de “educaciones posibles” para promover caminos de enseñanza e investigación que, en ocasiones, se construyen sobre la subversión.

Palabras clave: Educación en Artes Visuales; Buscar; Experimentación.

¹ Mestranda em Artes Visuais na UDESC. CV: <http://lattes.cnpq.br/4766799312346278>. E-mail: aline.firmiano@edu.udesc.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7481-6854>

² Mestre em Artes pelo Prof-Artes - UDESC. CV: <http://lattes.cnpq.br/6727390701084891>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7828-0101>. E-mail: barbara.bublitz@gmail.com



Marilda Oliveira de Oliveira, 2023. Fonte: Acervo pessoal da entrevistada.

Marilda Oliveira de Oliveira é professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria (1987). Bacharel em Desenho e Plástica (Cerâmica) pela Universidade Federal de Santa Maria (1987). Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Barcelona, Espanha (1990) e Doutora em História, Geografia e História da Arte pela Universidade de Barcelona, Espanha (1995). Atua na Graduação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. É editora chefe da Revista Digital do LAV, qualis A3.

Entrevistadoras:

Você propõe pensar uma Educação com letra maiúscula (um campo marcado por seus códigos e normativas) em contraponto a “educações possíveis”, com letra minúscula (estratégias marginais sem verdades absolutas). De que forma explorar as educações possíveis, acionando e disparando “pensamentos perigosos” quando inseridos no sistema formal de ensino?

Marilda Oliveira de Oliveira: O que eu proponho é pensar uma educação com letras minúsculas, uma educação menor em contraponto a uma Educação Majoritária. Para tanto há muitas formas para explorar essas “educações possíveis”, cada professor ou professora encontrará seu modo de acionar essa maquinaria, que pode ser com planos de aula invencionados ou fabulatórios, aliados à literatura, à música, à filosofia, com poesias, com imagens... Não há uma forma padrão ou um modelo pois, se assim fosse, deixaria de ser um educação menor e passaria a compor a Educação Majoritária.

Entrevistadoras:

Sabe-se que a pesquisa é eminentemente um exercício perigoso, mas que – assim como a filosofia e a arte – em alguns momentos (talvez, na tentativa de não falhar) se enrijeceu em demasia. Observa-se que tal enrijecimento está presente nos ambientes acadêmicos e também escolares. De que forma esse movimento de desenrijecer-se contribui na formação de uma sociedade através da educação básica?

Marilda Oliveira de Oliveira: A pesquisa é um exercício fascinante que nos desafia a elaborar modos de escrita e leitura com o que vamos encontrando pelo caminho. Não precisam ser exercícios rígidos, desde que o pesquisador ou pesquisadora esteja disposto(a) a surpreender-se durante a caminhada. Nosso grupo tem buscado criar outros métodos de pesquisa que nos auxiliam a desenrijecer a investigação. A pesquisa feita pelas vias da experimentação areja a educação básica.

Entrevistadoras:

As práticas de pesquisa da escrita por imagens são articuladas ao conceito “corpo-sem órgãos” – corpo este que nunca está acabado, uma vez que se trata de um processo e não de um produto. Na sua perspectiva, é possível (e como) articular as cartografias subjetivas de um corpo que inventa a si enquanto caminha, especificamente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em artes visuais, com a politização do professor de arte?

Marilda Oliveira de Oliveira: Eu diria que são práticas de pesquisa de escrita com imagens e não por imagens, já que não se trata de escrever por elas e sim junto delas. Acredito que sim, é possível articular as cartografias subjetivas de um corpo que inventa a si enquanto caminha, pesquisa, ministra uma aula, escreve um artigo, produz uma fala, especificamente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em educação. Creio que temos demonstrado isso nas orientações de dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa ‘Educação e Artes’ nas disciplinas de estágio do Curso de Licenciatura em artes visuais, na publicação de textos em periódicos da área. Os 17 anos do evento ‘Estudos e Pesquisas do LAV’ são uma forma de demonstrar um pouco desta produção e trajetória. No repositório de pesquisas da UFSM é possível encontrar esses trabalhos em: <https://repositorio.ufsm.br/>. Na aba da direita, clique em “orientadores” e depois na letra “O” e procure por Oliveira de Oliveira, Marilda.

Entrevistadoras:

Na sua perspectiva, considerando os fenômenos de comunicação proporcionados pelas redes sociais que afetam substancialmente nossa capacidade de perceber, como desenvolver uma educação em artes visuais que estimule a espreita e a compreensão de si no contexto da educação básica?

Marilda Oliveira de Oliveira: Eu diria que há inúmeras maneiras de desenvolver uma educação em artes visuais que instigue o "estar à espreita". Para pensar algumas dessas maneiras, poderíamos lançar mão de vetores conceituais que

promovessem desdobramentos nos modos de pensar uma aula, espaços micropolíticos da escola onde são possíveis produzir microgestos junto aos estudantes e distanciar-se de uma perspectiva instrumental e despotencializada de criação. A educação menor pode acontecer todos os dias, toda vez que se subverte os modos instituídos de dar uma aula, quando nos colocamos a favor de experimentar em vez de instruir.

Entrevistadoras:

No livro “Identidade e interculturalidade: História e arte Guarani” você traz a ideia de uma “América que aparece em seu próprio acontecer histórico”. De que modo, na sua trajetória como pesquisadora, se configuraram os trajetos de um trabalho de caráter antropológico e histórico a um trabalho de pesquisa que parte da filosofia da diferença?

Marilda Oliveira de Oliveira: O livro “Identidade e interculturalidade: História e arte Guarani” foi publicado em 2004 (1ª edição) e em 2013 (2ª edição). Ele é o resultado da minha dissertação de mestrado em Antropologia Social, realizada entre 1988 e 1990 e minha tese de doutorado em História, Geografia e História da Arte, realizada entre 1990 e 1995, ambos na Universidade de Barcelona, Espanha. Este livro está alinhado com meus estudos históricos e antropológicos realizados numa linha de pesquisa em âmbito estruturalista na Universidade de Barcelona. Foi durante as aulas do doutorado com um professor de cinema que conheci os referenciais pós-estruturalistas de Deleuze e Guattari. Este professor assistia aos seminários de Deleuze e Foucault na França e nos apresentava em primeira mão esses referenciais. Somente quando volto ao Brasil e começo meu grupo de pesquisa em 2006 dou início aos estudos coletivos desses referenciais. Inicialmente com a cultura visual (2006-2011) e com as filosofias da diferença (2011-atual). Minha trajetória como pesquisadora não iniciou com as filosofias da diferença. Trabalhar com esses referenciais exige muito estudo e um coletivo disposto a estudar junto. Eu consegui reunir essas condições somente a partir de 2011. No entanto, embora sejam perspectivas diferentes, eu vejo muita ressonância entre esses estudos desenvolvidos há 30 anos atrás com o que pesquiso hoje em termos de temática, pois sigo trabalhando com a diferença, com o menor e com a margem.

Para finalizar gostaria de agradecer pela oportunidade de pensar momentos da minha vida acadêmica a partir das questões que me lançaram. Pesquisa e docência são dois terrenos de fronteiras não tão nítidas que podem imiscuir-se um no outro e movimentar um tensionamento. O espaço/tempo da aula pode se configurar, assim, como lugar onde podemos permanecer à espreita dos encontros. Se tomarmos nossos encontros com a teoria, com as leituras, pensando-as como inseparáveis de uma prática de pensamento, também podemos pensá-las como esse espaço/tempo de espreita, onde nosso encontro com elas é que vai definir o que elas podem, e o que podemos com elas. Gratidão a Revista Arte Moda Design pela entrevista e por este espaço.

Considerações finais

A entrevista com Marilda Oliveira de Oliveira proporcionou uma reflexão profunda sobre a natureza da educação, destacando a importância de explorar as "educações possíveis" em contraposição à Educação Majoritária. A proposta de uma educação com letras minúsculas, permeada por estratégias marginais e desprovida de verdades absolutas, emerge como um convite para repensar os métodos convencionais de ensino. A entrevistada destaca a necessidade de cada professor encontrar seu próprio modo de acionar as "educações possíveis", utilizando planos de aula inventivos, aliados à literatura, música, filosofia, poesia e imagens. A ausência de um modelo padrão é crucial para preservar a singularidade da educação menor, impedindo que ela se torne parte da Educação Majoritária.

No âmbito da pesquisa, Marilda destaca a importância de desenrijecer a investigação, permitindo-se surpreender durante a caminhada. Métodos de pesquisa baseados na experimentação arejam a educação básica, contribuindo para a formação de uma sociedade mais flexível e adaptável.

A abordagem da escrita com imagens, articulada ao conceito de "corpo-sem órgãos", ressalta a ideia de um corpo em constante processo, desafiando a rigidez do ensino e aprendizagem em artes visuais. A conexão entre as cartografias subjetivas de um corpo que se reinventa e a politização do professor de arte revela a possibilidade de uma educação que transcende as fronteiras estabelecidas.

A entrevista também aborda a influência das redes sociais na comunicação e destaca a necessidade de desenvolver uma educação em artes visuais que estimule a espreita e a compreensão de si no contexto da educação básica. A proposta de instigar o "estar à espreita" através de vetores conceituais e espaços micropolíticos ressalta a importância de uma educação menor que subverte os modos instituídos de dar aula.

A trajetória da pesquisadora, desde trabalhos de cunho antropológico e histórico até uma abordagem baseada na filosofia da diferença, destaca a evolução de suas perspectivas ao longo do tempo. Em suma, a entrevista com Marilda Oliveira de Oliveira destaca a relevância de uma abordagem inovadora na arte educação, enfatizando a importância de explorar as "educações possíveis" e desenrijecer as práticas de ensino e pesquisa. Sua visão inspiradora ressoa como um convite para repensar e reinventar continuamente a educação, abrindo caminhos para uma abordagem mais flexível, adaptável e significativa.

Referências:

MOSSI, Cristian Poletti.; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. O. 'Sábados com Deleuze': imagens na escrita e escrever pelo Fora entre arte, pesquisa e educação. **Teias** (Rio de Janeiro). Rio de Janeiro. Vol. 20, n. 56 (jan./mar. 2019), p. 214-230

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Identidade e interculturalidade**: história e arte Guarani. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2004. 260 p. ISBN 8573910399.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. **A Formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005. 231 p. ISBN 8573910569.

Data de submissão: 07/12/2023

Data de aceite: 31/01/2024

Data de publicação: 20/02/2024

Cartografia através do desenho: territórios do pertencimento de Stephen Farthing

*Cartography through drawing: the path of belonging by
Stephen Farthing*

*Cartografía a través del dibujo: territorios de pertenencia de
Stephen Farthing*

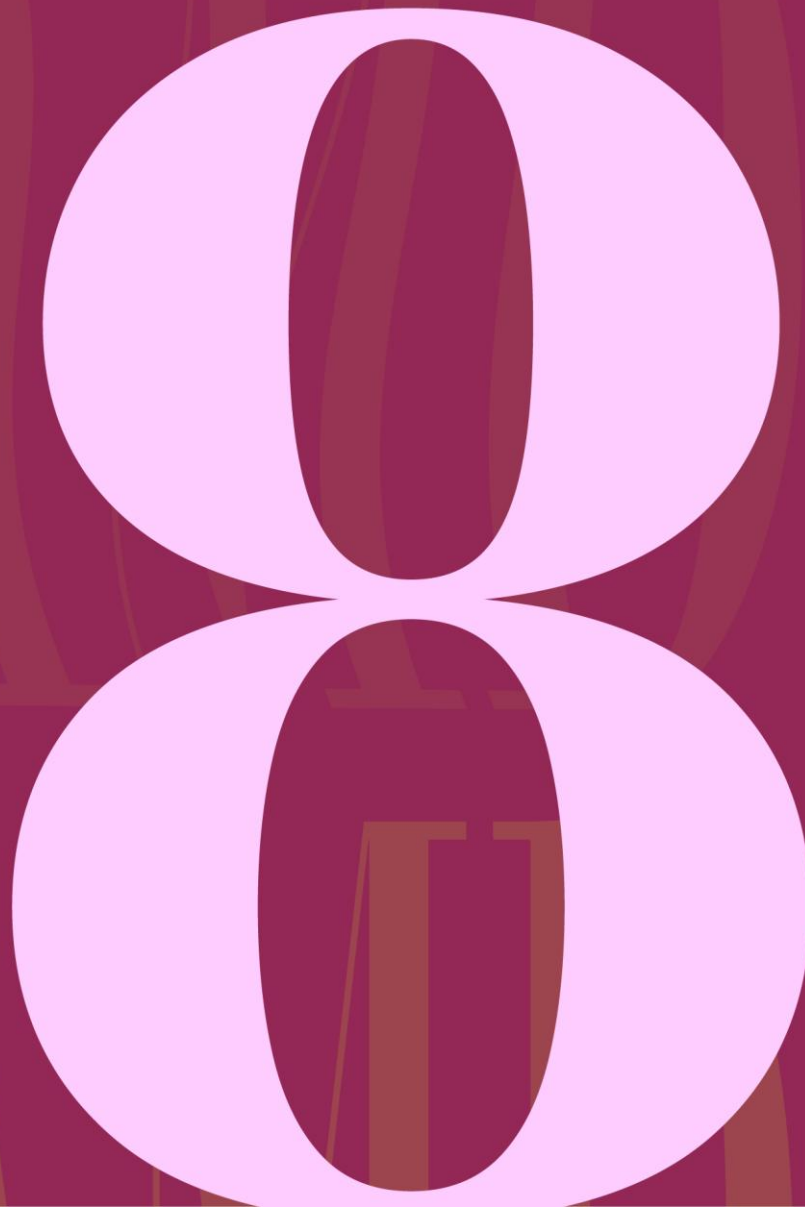
Entrevistadores

Jade Katchiri Brusco Gomes¹

Anelise Zimmermann²

Entrevista concedida em 23 de outubro
de 2023, por e-mail.

DOI: [10.5965/25944630812024e4804](https://doi.org/10.5965/25944630812024e4804)



Resumo

A entrevista com o Professor Stephen Farthing aborda parte de sua trajetória como artista, pesquisador e professor em desenho, incluindo reflexões sobre as funções do desenho e seu processo de aprendizagem a partir de sua compreensão como conhecimento interdisciplinar, indo além do campo das artes. Farthing estabelece relações entre o desenho, a cartografia e a percepção de pertencimento em territórios mapeados pelo desenho e pela necessidade de registrar o espaço, as dimensões, a história e as emoções. É também por meio do próprio desenho que o pesquisador investiga seus interesses em arte, como em seus estudos sobre a pintura. Os desenhos do artista instigam tanto as reflexões sobre a pintura quanto o próprio desenho como forma de reflexão e elaboração do pensamento. É nesse sentido que o pesquisador defende o ensino do desenho por uma abordagem ampla, entrelaçando áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Desenho; Ensino; Cartografia.

Abstract

The interview with Professor Stephen Farthing covers part of his career as an artist, researcher and teacher in drawing, including thoughts on the roles of drawing and its learning process based on its understanding as interdisciplinary knowledge going beyond the arts field. Farthing establishes relationships between drawing, cartography, the perception of belonging in territories mapped by drawing, and the need to record space, dimensions, history, and emotions. It is also through drawing that the researcher investigates his interests in art, as in his studies on painting. The artist's drawings instigate reflections on the painting and the drawing itself as a form of reflection and elaboration of thought. In this sense, the researcher defends the teaching of drawing through a broad approach, intertwining areas of knowledge.

Keywords: Drawing; Teaching; Cartography.

¹ Mestranda na linha de Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais/ PPGAV da Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC, especialista em Museus, Galerias e Arquivos pela Universidade Positivo (2020), graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná (2019) e Licenciatura em Pedagogia pela FAEL (2022). É professora de ensino fundamental, atelierista e ilustradora. Currículo Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/8094365079593309>; e-mail: jade.katchiri@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0018-8126>.

² Doutora em Design pela Universidade Federal de Pernambuco (2016), com bolsa CNPq de Doutorado Sanduíche na University of the Arts London/UAL, Reino Unido, com estudos voltados ao ensino do desenho por abordagens interdisciplinares. É professora na Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC na Graduação em Design e Pós-Graduação em Artes Visuais. É integrante dos Grupos de Pesquisa: Entre Paisagens/ UDESC; RIDE, Rede Internacional de Design/ Educação/ UFPE; e LITERALISE/ UFSC. Possui Mestrado em Artes Visuais (UDESC, 2008) e Graduação em Desenho Industrial com Habilitação em Programação Visual (UFSM, 2001). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8548816949021546>; e-mail: anelise.zimmermann@udesc.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8751-0091>.

Resumen

La entrevista al profesor Stephen Farthing recorre parte de su trayectoria como artista, investigador y docente en dibujo, incluyendo reflexiones sobre las funciones del dibujo y su proceso de aprendizaje a partir de su comprensión como conocimiento interdisciplinario, yendo más allá del campo de las artes. Farthing establece relaciones entre el dibujo, la cartografía y la percepción de pertenencia a territorios mapeados por el dibujo y la necesidad de registrar el espacio, las dimensiones, la historia y las emociones. Es también a través del propio dibujo que el investigador investiga sus intereses en el arte, como en sus estudios sobre la pintura. Los dibujos del artista instigan tanto reflexiones sobre la pintura como sobre el dibujo mismo como forma de reflexión y elaboración del pensamiento. Es en este sentido que el investigador defiende la enseñanza del dibujo a través de un enfoque amplio, entrelazando áreas de conocimiento.

Palabras clave: Dibujo; Enseñando; Cartografía.



Stephen Farthing, 2015. Fonte: Anelise Zimmermann.

Stephen Farthing é artista, pintor e professor de desenho. Em sua carreira docente trabalhou como *Lecturer in Painting* no *Canterbury College of Art* (1977-1979), *Tutor in Painting* no *Royal College of Art* (1980-1985), *Head of Painting* (1985-1987), *Head of Department of Fine Art* (1987-1989) no *West Surrey College of Art and Design*, *Ruskin Master* na *Ruskin School of Fine Art*, *Professorial Fellow* do *St Edmund Hall*, Oxford (1990-2000) e *Rootstein Hopkins Research Professor of Drawing* (Professor Catedrático) na *University of the Arts London/UAL* (2004-2017). Estudou na *Saint Martin's School of Art* e formou-se em 1973, concluindo *Master's in Painting* pelo *Royal College of Art* em 1976. Ao participar do *Abbey Scholarship Programme*, Farthing estudou por um ano na *British School* em Roma, na Itália. Tornou-se membro da *Royal Academy of Arts* em 1998. Participou de diversas exposições de arte, como a *Bienal de São Paulo*, no Brasil, e outras exposições no Reino Unido, América Latina e Japão. Professor Farthing escreveu e publicou livros que dissertam sobre a prática do desenho e a pesquisa através do desenho. Website: <http://stephenfarthing.co.uk/>

Entrevistadoras:

Professor, em sua pesquisa “*The Bigger Picture of Drawing*”², o senhor fala sobre a transição do tridimensional para o bidimensional por meio do desenho. Para você, qual é o lugar do desenho cartográfico nessa perspectiva? Como o desenho cartográfico cria conexões com o território?

Professor Stephen Farthing: Quando você usa a palavra “perspectiva”, eu presumo que você não está simplesmente se referindo a perspectiva formal de um desenho, mas a uma quantidade de métodos de representação tridimensional ali informadas em uma imagem bidimensional. Cartógrafos tendem a descrever a imagem de uma paisagem como uma medida bidimensional “lida” em imagem. Mapas são legíveis como textos, porque são baseados em uma série de convenções que leitores devem aprender para reconhecer, enquanto artistas são, por definição, pragmáticos.

A vida desenhada por Rembrandt não é diagramada por regras de um livro, uma série de convenções universais conhecidas. Com isso em mente, artistas desenhavam com várias presunções em mente. A espessura de uma linha pode adicionar embasamento, a finura pode sugerir algo vazio ou incerto. Uma linha fora da curva que descreve uma forma reconhecível é comumente retratada onde o desenho começa, o adicional de tons pode indicar volume ou humor. Os artistas não trabalham com a certeza de um escritor, isto é, com as equivalências biunívocas de um alfabeto e de um dicionário. Eles desenhavam intuitivamente, com a linha e o tom, pragmaticamente traçando o desenho conforme seguem. Como tal, o mapa está muito mais próximo da palavra escrita do que de uma imagem desenhada por observação de um artista. O mundo da escrita é a representação bidimensional da fala, assim como a música é a representação do som e o mapa é a representação da superfície do terreno ou do céu.

A cartografia estabelece medidas relacionadas entre os componentes do que quer que seja mapeado. Os cartógrafos podem nos dizer a altura de uma cadeia de montanhas ou a largura de um rio; pode nos levar a viagens imaginárias e nos ajudar a planejar rotas reais. Em termos de conteúdo emocional, um mapa da Amazônia gera

² FARTHING, Stephen. *The Bigger Picture of Drawing*. In: *Thinking through drawing: practice into knowledge*. Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education, 2011. *Anais eletrônicos [...]* New York: Columbia University, 2011. p. 21-25. Disponível em: <https://www.academia.edu/2938948/Thinking_through_Drawing_Practice_into_Knowledge_2011>. Acesso em: 23 out. 2023.

uma série de emoções muito diferente do que uma série de ruas e edifícios de São Paulo. Um desenho de Delacroix, uma partitura musical e um texto escrito têm a capacidade de gerar respostas emocionais no leitor.

Entrevistadoras:

Como o sentimento de pertencimento afeta nossa percepção do ambiente no qual estamos desenhando?

Professor Stephen Farthing: Eu suspeito que o pertencimento é de onde se origina o conceito de cada desenho, isto é, tanto do nosso senso de identidade quanto da nossa familiaridade com o que estamos desenhando. Se tomarmos o exemplo dos desenhos de paisagens feitos pelos primeiros colonizadores europeus na Austrália e na América do Norte, o que fica visível é que os artistas europeus tinham uma compreensão profundamente enraizada da paisagem onde nasceram, o que converteu o desconhecido à medida que desenhavam em algo familiar. Assim, vemos desenhos da Austrália baseados num modelo de paisagem europeu. Os desenhos dos povos indígenas da Austrália falavam da paisagem em termos de histórias e relações mágicas, e não em termos de árvores, relva e céus, o que tipificava a compreensão europeia da paisagem.

Entrevistadoras:

Você acredita que o desenho pode atravessar as barreiras de um território e nosso pertencimento a esse espaço?

Professor Stephen Farthing: Tal como a palavra falada e escrita, o desenho permite aos indivíduos registrar, explicar, imaginar, compreender e partilhar conclusões de forma bidimensional com outras pessoas.

Entrevistadoras:

Nós aprendemos a desenhar quando desenhamos? Você acha que aprendemos a aprender ao desenhar?

Professor Stephen Farthing: Eu suspeito que, enquanto desenhamos, podemos aprender tanto como desenhar e como aprender. Com o tempo, quanto mais desenhamos, mais perspicazes e eloquentes nossos desenhos podem se tornar (mas não necessariamente vão). Um excelente desenho geralmente é produto da prática. Mas para que isso se torne verdade, a pessoa que desenha deve estar em busca da resposta a uma pergunta ou ativamente engajada em uma viagem de descoberta, e não replicando passivamente (por mais hábil que seja) o que está diante de seus olhos.

Entrevistadoras:

Como sua pesquisa mudou a maneira que o senhor costumava ensinar o desenho e a forma como pensava em seu trabalho enquanto artista?

Professor Stephen Farthing: Minha pesquisa sobre desenho abriu meus olhos para o valor da responsabilidade de organizar a educação formal em todos os níveis, para observar o desenho como uma ferramenta essencial e um componente chave da nossa literacia e pensamento criativo. Então, nós ensinamos o desenho não somente nas aulas de arte, como um fio ligado à arte historicamente, mas como uma habilidade transferível interdisciplinar.

Entrevistadoras:

Por que pesquisar o desenho por meio do desenho?

Professor Stephen Farthing: Muitas pessoas escreveram livros sobre desenho, mas poucos conseguiram capturar sua essência. Por esse motivo, pensei que eu entenderia melhor o que é desenho, experimentando, há mais de uma década,

desenhar desenho³. A razão? Porque pensei que era meu dever como *Professor of Drawing* explicar aos outros o que fazemos quando desenhamos e, com isso, facilitar a compreensão de como desenhar aos estudantes.

Se você mostrar a uma turma um desenho de 15 mil anos atrás de rebanhos nas paredes de uma caverna no sul da França, e então, falar sobre a anatomia no desenho de Leonardo da Vinci, na Biblioteca Real em Windsor (Reino Unido), compará-los aos desenhos de Van Gogh, a uma tatuagem na pele e por fim, à linha do cruzamento em uma rodovia que faz o seu taxi parar... Aí você inicia uma conversa sobre desenho. Talvez, na semana seguinte, nós olharemos para o céu à noite e faremos um desenho mentalmente, conectando as estrelas que evocam o nome de Orion mentalmente. Nesse ponto, começamos a fazer desenhos, sem deixar marcas no papel.

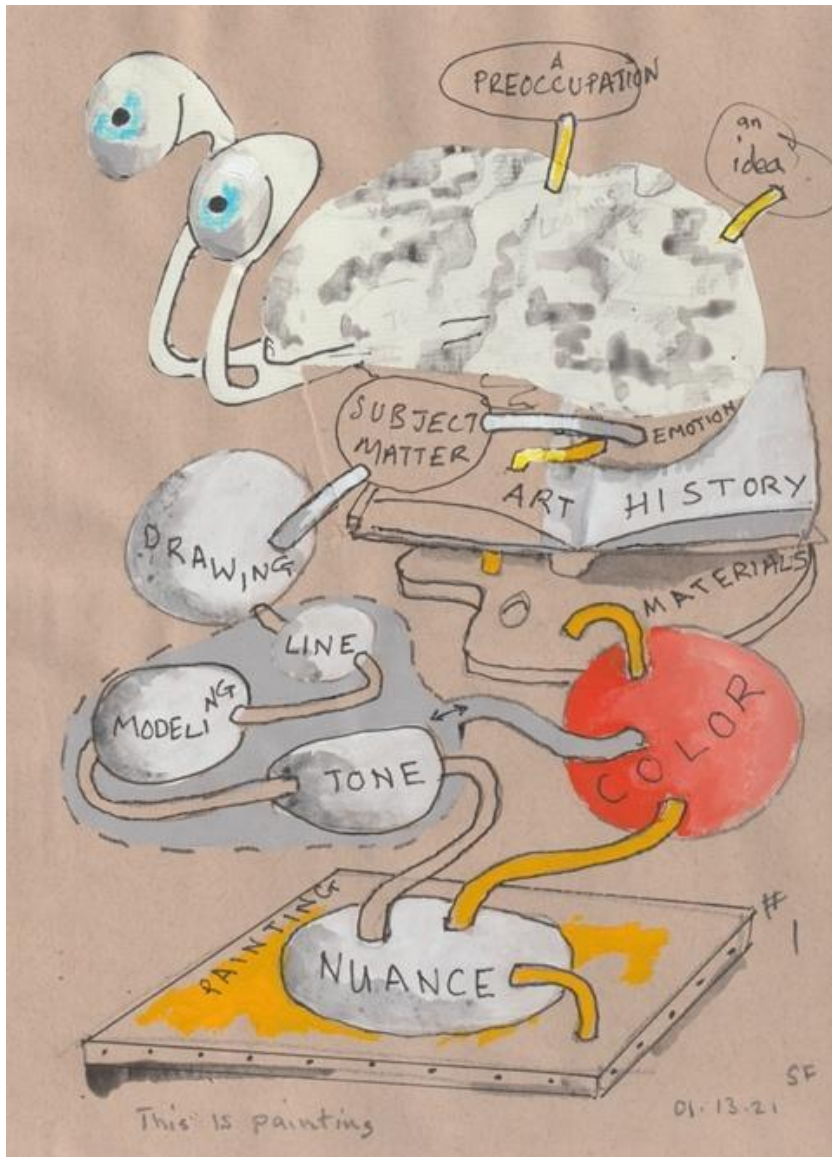
Como parte da minha pesquisa através do desenho, nas duas figuras seguintes, eu tentei desenhar a pintura. Começamos com a motivação, com o olhar e com a ideia - passamos depois ao conhecimento, à arte, à história e ao material - passando então ao tema da relação entre desenho e pintura. A primeira imagem (Figura 1) é o desenho de uma pintura. A segunda imagem (Figura 2) é o desenho de uma pintura específica de Vermeer, *A Menina com Brincos de Pérola*. O tamanho dos balões, que representam os componentes dos processos, é determinado pela minha estimativa de sua importância relativa dentro daquela pintura específica. Fiz outros desenhos semelhantes, de uma série de pinturas⁴.

³ A pesquisa em desenho. *In*: O desenho conectando conhecimentos. Produção de Anelise Zimmermann. Florianópolis: Editora UDESC, 2018. 24 min, son., color. Episódio 01. Disponível em: <https://www.pesquisaemdesenho.com/episodio-1>.

ZIMMERMANN, A.; FARTHING, S. Desenhos do desenhar: pesquisa e práticas de Stephen Farthing. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 6 n.2. p.59-72, 2020. DOI 10.5965/24471267622020059. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/18418/11806>. Acesso em 23 out. 2023.

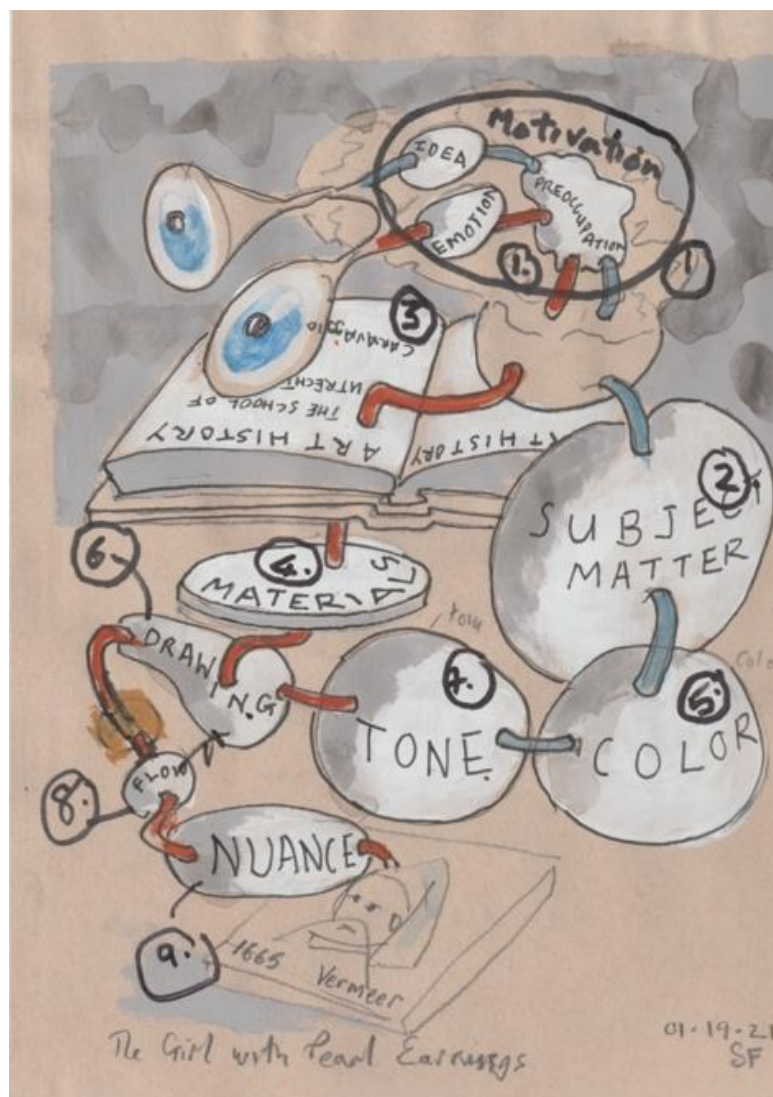
⁴ FARTHING, Stephen. **Artists' Laboratory 02: Stephen Farthing RA**. Royal Academy of Arts: London, 2010.

Figura 1 – Desenho da pintura.



Fonte: Coleção do artista (2021).

Figura 2 – Desenho da Pintura Mulher com o brinco de pérola, de Vermeer.



Fonte: Coleção do artista (2023).

Entrevistadoras:

Qual a importância de pensar o desenho de uma forma interdisciplinar para artistas e educadores?

Professor Stephen Farthing: É importante compreender o desenho enquanto ferramenta universal, e não somente como algo que artistas faziam no papel até a invenção da câmera fotográfica ou a criação dos programas de *design* para computadores. Para alcançar essa compreensão, nós primeiramente precisamos

apreciar as variadas aplicações do desenho e a função que desempenha na nossa literacia e na nossa capacidade de comunicarmos uns com os outros. Suspeito que, o desenho é culturalmente muito mais importante do que o currículo do ensino médio e da universidade lhe atribua. É um meio de comunicação ainda hoje utilizado, apesar da fotografia e da palavra escrita. É praticado diariamente por crianças em idade pré-escolar e cientistas pesquisadores, artistas, arquitetos, designers e cartógrafos que usam o desenho não apenas como um meio de apresentação das ideias, mas como um estímulo para a organização do pensamento e para a imaginação.

Considerações finais

Ao longo da entrevista, o Professor Stephen Farthing conta sobre parte de sua trajetória de pesquisa em desenho, destacando o processo do desenhar como parte de um processo de elaboração e representação do pensamento – o desenho que comunica, que compreende, que traz uma mensagem ou que divaga pelas ideias, pelas recordações e pelos limites dos territórios. Na cartografia, ao mesmo tempo que os desenhos delimitam espaços, estabelecem medidas e orientam percursos geográficos na transcrição bidimensional do mundo tridimensional, eles também contam sobre pertencimento, familiaridade, estranhamento, e nos fazem vislumbrar rotas imaginárias, no cruzamento entre tantas outras rotas e histórias possíveis. É utilizando dessas possibilidades do desenho que Farthing investiga percursos da pintura, buscando entender e representar as relações entre motivações e processos. É com base nas diversas propriedades do desenho que o pesquisador destaca a importância do seu ensino e prática, a partir dos anos escolares até a universidade, por uma compreensão ampla de suas possibilidades, entrelaçadas aos mais diversos campos do conhecimento, transcendendo sua ligação histórica à arte.

Data de submissão: 09/01/2024

Data de aceite: 29/01/2024

Data de publicação: 01/02/2024

O desenho e o design da informação na educação: entrevista com a profa. Dra. Solange G. Coutinho

Drawing and information design in education: an interview
with Professor Solange G. Coutinho

*El dibujo y el diseño de la información en la educación:
entrevista con prof. Solange G. Coutinho*

Entrevistadores

Renne de Jesus Turibio Evangelista¹

Entrevista concedida em 20 e 24 de
outubro de 2023, em Recife
(virtualmente).

Resumo

Esta entrevista foi conduzida com a profa. Dra. Solange Galvão Coutinho, docente do Departamento de Design e do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A professora dedica-se a pesquisas nas áreas de Design/Educação, Linguagem Gráfica e Memória Gráfica Brasileira. O objetivo desta entrevista é conhecer a trajetória profissional da pesquisadora, assim como sua abordagem de ensino e pesquisa em Design e Educação. Além disso, procura-se compreender suas experiências com o Grupo de Pesquisa em Design da Informação (GP InfoDesign) e na Rede Internacional em Design/Educação (GP RIDE), observando as pesquisas recentes e como esses estudos contribuem para a integração entre desenho, design e educação.

Palavras-chave: Entrevista; Educação; Design da Informação.

Abstract

This interview was conducted with Professor Solange Galvão Coutinho, lecturer at the Department of Design and the Graduate Program in Design at the Federal University of Pernambuco (UFPE). Professor Coutinho researches in the areas of design/education, graphic language and Brazilian graphic memory. The aim of this interview is to get to know the researcher's professional career and her approach to teaching and research in design and education. Furthermore, this interview seeks to understand her experiences with the Information Design Research Group (GP InfoDesign) and the International Network on Design/Education (GP RIDE), looking at recent research and how these studies contribute to the integration of design and education.

Keywords: Interview; Education; Information Design.

Resumen

Esta entrevista se realizó a la profesora Solange Galvão Coutinho, docente del Departamento de Diseño y del Programa de Posgrado en Diseño de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). La profesora se dedica a la investigación en las áreas de Diseño/Educación, Lenguaje Gráfico y Memoria Gráfica Brasileña. El objetivo de esta entrevista es conocer la trayectoria profesional de la investigadora, así como su aproximación a la docencia y a la investigación en Diseño y Educación. También pretende comprender sus experiencias con el Grupo de Investigación en Diseño de la Información (GP InfoDesign) y la Red Internacional de Diseño/Educación (RIDE), analizando investigaciones recientes y cómo estos estudios contribuyen a la integración del diseño y la educación.

¹ Arquiteta e Urbanista pela UDESC, mestre em Arquitetura e Urbanismo pela UFSC. Atualmente, é doutoranda em Artes Visuais pela UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8256101652966065>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4014-3909>. E-mail: renne_turibio@hotmail.com.

Keywords: *Entrevista; Educación; Diseño de la Información.*



Foto: Leninha Queiroga, 2019.

A professora Dra. **Solange Galvão Coutinho** é graduada em Comunicação Visual pela Universidade Federal de Pernambuco (1980) e doutora em *Typography & Graphic Communication* pela *The University of Reading* (1998). Atualmente, é professora associada 4 da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e ministra disciplinas tanto para a graduação quanto para a pós-graduação no Departamento de Design da instituição. Além disso, é líder dos Grupos de Pesquisa em Design da Informação (GP InfoDesign) e da Rede Internacional em Design/Educação (GP RIDE).

Suas produções estão relacionadas a três linhas pesquisa: Design/Educação, Linguagem Gráfica e Memória Gráfica Brasileira. Na primeira linha, a professora estuda os aspectos que envolvem Design e Educação, observando a contextualização, o planejamento e a produção de artefatos gráficos, assim como a aquisição e o uso da informação por pessoas. Na segunda linha, estuda o uso da linguagem gráfica (pictórica, verbal-numérica e esquemática) em artefatos educacionais, avaliando a eficiência e eficácia das ilustrações e tipografia nos artefatos didáticos. Na última linha, a professora investiga a história do design gráfico no Brasil,

Pernambuco em particular, estudando a relação afetiva do indivíduo com o meio gráfico; identificando e analisando manifestações gráficas que marquem a memória, a paisagem urbana e a identidade das cidades; e desenvolvendo metodologias de pesquisa que possam gerar parâmetros para a avaliação e preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural brasileiro.

Ademais, é membro da *The Ephemera Society*; do Comitê Científico do *Archives George Henry Luquet*, França; do Comitê Científico da *InfoDesign e Estudos em Design*; da Sociedade Brasileira de Design da Informação (SBDI); da Associação Brasileira Ergonomia; da *International Society for Education Through Art*; do Laboratório de Práticas Gráficas (LPG); do Laboratório de Visualização e Sentidos do Nordeste (VISSE) e consultora Ad Hoc do CNPq.

A entrevista a seguir, concedida pela professora Dra. Solange Galvão Coutinho, foi uma proposta do seminário *Tópico Especial: Ensino das Artes Visuais na Atualidade*, oferecido durante o segundo semestre de 2023. Dividido em duas unidades, o seminário tinha por objetivo proporcionar distintas perspectivas de pesquisa em e sobre ensino das artes visuais. Esta entrevista fez parte da unidade II: *O ensino de Artes/desenho numa perspectiva transdisciplinar*, que foi ministrada pelas professoras Dras. Mara Rúbia Sant'Anna e Anelise Zimmermann.

Antes desta entrevista, a professora Dra. Solange Galvão Coutinho também ministrou uma palestra no dia 20 de novembro de 2023 para a turma do referido seminário. Na ocasião, ela abordou suas influências, suas inspirações, sua trajetória profissional e suas pesquisas na área de design e educação. Com a concordância da professora, partes desta palestra também foram incorporadas nesta entrevista.

Entrevistador (a):

Quais pessoas, autores e profissionais a influenciaram e inspiraram ao longo de sua formação em Comunicação Visual e também nas suas pesquisas sobre design e educação?

Solange Galvão Coutinho: Eu tive alguns inspiradores. A primeira pessoa foi a professora Edna Cunha Lima. Ela veio terminar a graduação em Recife, na UFPE, e depois iniciou como professora. Edna Cunha Lima foi quem me apresentou os estudos de teóricos em análise gráfica e tipografia. Foi ela a primeira professora a me estimular nesses campos. Outra pessoa muito importante, obviamente, é Paulo Freire. E, por incrível que pareça, eu conheci o livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, na versão em inglês, quando eu estava cursando, em 1982-1983, o *Certificate in Advanced Typographic Design*, na Inglaterra. A partir daí, redirecionei o meu projeto para alfabetização de adultos, pelo impacto que eu tive ao ler Paulo Freire. Outra pessoa muito importante foi Michael Twyman, em 1983, que foi um dos avaliadores da pós, fez parte da minha banca, e depois, me estimulou a ir fazer o doutorado na Universidade de *Reading* [Inglaterra]², que eu só fui fazer tempos depois. A professora e pesquisadora Lia Monica Rossi, também me estimulou a desenvolver o “olhar estrangeiro”, a olhar para o meu lugar de novas formas. Então, eu comecei a perceber a gráfica vernacular e uma série de coisas que eu não observava antes. E, a Arte/Educadora Ana Mae Barbosa, que eu tive o prazer de conhecer em 1999 e nós temos trilhado alguns caminhos paralelos.

Entrevistador (a):

Durante sua pesquisa de doutorado na *University of Reading* (Inglaterra), você estudou sobre as comunalidades no processo de desenho infantil. O que a motivou a estudar sobre este assunto? Quais foram as principais questões que permearam o seu trabalho?

Solange Galvão Coutinho: Eu fui para o doutorado com um projeto de pesquisa sobre legibilidade em livros infantis, sendo assim, eu sempre estive vinculada, desde o meu encontro com o livro de Paulo Freire, com educação. Mas, ao participar de algumas práticas, para entender como as crianças e professores nas escolas inglesas estavam utilizando os artefatos gráficos e o uso da linguagem gráfica, eu observei, durante uma aula de desenho, que as crianças não seguiam a instrução da

² <https://www.reading.ac.uk/typography/phd>

professora para elaborar seus os desenhos. Assim, eu reformulei o meu projeto de doutorado interessada em estudar sobre as comunalidades no processo de desenho infantil. Algumas questões que me motivavam foi: Por que a produção gráfica espontânea na infância é abandonada na adolescência e na fase adulta? Por que nós nos tornamos pessoas que não sabem desenhar? O repertório gráfico encontrado nas escolas influencia a representação gráfica infantil? Existe de fato um caráter “artístico” no desenho infantil ou a criança realiza tentativas comunicacionais? Essas foram algumas questões que foram permeando o meu trabalho³. O objetivo era observar a prática do desenho nas escolas inglesas, estudando “o quê” (estudo da frequência) e “como” (estudo da sequência) as crianças representavam nos desenhos de observação e ir em busca das comunalidades. Eu escolhi uma faixa etária de 5 a 8 anos e também uma escola inglesa multicultural, onde 40% dos estudantes eram de outras nacionalidades e isso me interessa porque eu teria um painel de culturas diferentes.

Entrevistador (a)

Qual foi o procedimento metodológico que você utilizou e como foi o seu processo de coleta de dados?

Solange Galvão Coutinho: O meu protocolo era um esquema que tinha que considerar todo contexto educacional. O contexto era a escola, a sala de aula e o programa de ensino da *Redlands*, que tinha um tema comum a ser estudado durante o semestre por toda a escola, inclusive para as aulas de desenho. O tema daquele semestre era comunicação. Então, todas as turmas, de todas as faixas etárias estavam

³ A tese *Towards a Methodology for Studying Commonalities in the Drawing Process of Young Children*, de autoria da professora Dra. Solange G. Coutinho, não está disponível digitalmente. As publicações listadas a seguir contêm informações decorrentes da tese elaborada pela pesquisadora.

COUTINHO, Solange Galvão; MIRANDA, Eva Rolim; FORMIGA, Bárbara Gomes. Commonalities in the process of children's drawings in different social educational context. In: Solange Galvão Coutinho; Carla Galvão Spinilo. (Org.). **Selected Readings of the Information Design Internacional Conference**. 1ed. Recife: SBDI, 2004, v. 1, p. 119-131.

COUTINHO, Solange Galvão; MIRANDA, Eva Rolim. Young children drawing from memory, observation and with the stimulation of a mental image: a trans-cultural study between England and Brazil. In: International InSEA Congress 2006, 2006, Viseu, Portugal. **International InSEA Congress 2006 - Interdisciplinary Dialogues in Arts Education**. Viseu, Portugal: Polytechnic Institute of Viseu, 2006.

COUTINHO, Solange Galvão; FERREIRA, Érika; DARRAS, Bernard; MIRANDA, Eva. Children's processes of drawing from memory: a trans-cultural study in France and Brazil. **International Journal of Education through Art**, p. 57-73, 2008.

estudando sobre este tema. Eu também tinha que levar em consideração os aspectos culturais, porque eu tinha crianças do Japão, da Tunísia, da Índia, do Paquistão, enfim, de vários países. Eu tinha que entender um pouco a experiência que elas tinham sobre essa linguagem gráfica, a experiência de desenho, a familiaridade com alguns artefatos referentes ao campo do desenho. Para a coleta de dados, eu fiquei na escola durante um ano (fase exploratória), olhando os desenhos e observando as crianças desenharem. Depois, eu fiz um piloto e só então fiz a parte experimental, que durou dois anos. Eu passei um ano em sala de aula para as crianças se familiarizarem com a minha presença e com os equipamentos, porque eu levava um tripé, uma câmera para filmar e uma máquina fotográfica. Eu fotografava o ângulo de visão da criança, tentando chegar mais perto do ângulo de visão dela. Quanto ao desenho, foi um protocolo muito detalhado, desde a posição do objeto na mesa até onde estavam localizadas as crianças, que foram todas vídeo monitoradas, em cada desenho dos oito objetos utilizados pela escola, durante esse período. Meu trabalho abrangeu 18 estudantes, que eu acompanhei durante 2 anos e que foram passando de diversas séries. Eu tinha também 22 crianças que eram do grupo controle e que não estavam sendo filmados ou monitorados, mas que eu estava acompanhando os resultados dos desenhos. A minha abordagem foi etnográfica e longitudinal, e eu tive também a fase exploratória como mencionado. A metodologia analítica que eu usei foi triangular. Eu tinha a pesquisadora como observadora, o professor como instrutor e as crianças como agentes. Como resultados, eu tive as imagens, a descrição oral e os próprios desenhos. Mas, o meu interesse não era apenas analisar o desenho final, eu queria entender o principalmente o processo. Desta forma, a investigação comprovou que existem aspectos comuns no processo de desenho de observação através do uso de componentes gráficos [estudo da frequência]; revelou também a identificação de procedimentos comuns no que se refere a ordem de representação dos componentes estruturante, definidores e diferenciadores [estudo da sequência].

Entrevistador (a):

Com os resultados da sua pesquisa, você conseguiu observar as comunalidades nos desenhos de observação das crianças? Quais foram elas?

Solange Galvão Coutinho: A partir desse trabalho, que consistiu em uma pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa, os resultados que eu obtive apontaram para a existência de comunalidades no processo de desenho infantil. Na descrição do desenho, há um número de componentes e de subcomponentes básicos que representam o objeto, os quais estão incluídos no estudo da frequência. Além disso, há também ações e os movimentos para a realização do desenho e que, depois de combinados, proporcionaram outras noções de ordem, hierarquia, relevância, entre outros, fazendo parte do estudo da sequência. Ao analisar o estudo da frequência e da sequência, cheguei às comunalidades, percebendo que existiam nos desenhos componentes estruturantes, componentes definidores e componentes diferenciadores, visto que em cada artefato que era colocado na mesa pelos professores, a depender do tema do período, eu adicionava algum aspecto diferencial. Por exemplo, para o tema das frutas, eu pude escolher um abacaxi que possuía uma folha muito comprida. Então, a partir da observação dos 18 participantes, eu verifiquei, no caso do abacaxi, que o componente estruturante, foi o corpo da fruta; o componente de definição foram dois: os picos e as folhas; e o componente diferenciador foi esta folha comprida.

Entrevistador (a):

Você é líder do Grupo de Pesquisa em Design da Informação (GP *InfoDesign*) e da Rede Internacional em Design/Educação (RIDE)⁴. Você pode compartilhar algumas pesquisas que o grupo realizou recentemente e como esses estudos contribuem para a aproximação entre o design e a educação?

Solange Galvão Coutinho: Neste momento, eu e a Erika Simona Ferreira estamos aperfeiçoando o modelo conceitual de uma multiplataforma web, desenvolvido pela Erika, para conectar pesquisadores da RIDE com os professores do ensino básico, ensino médio e também do ensino superior. Mas, há muitos trabalhos de muitos ex-orientandos que fazem a correlação direta com o design e educação. Eu posso citar a

⁴Para mais informações sobre os Grupos de Pesquisa: [COUTINHO, Solange](#); LOPES, Teresa; BARBOSA, Natália; CADENA, Renata. The trajectory of design/education at UFPE and the actions of RIDE. In: Luciane Maria Fadel; José Guilherme Santa Rosa; Cristina Portugal. (Org.). **Selected Readings of the 8th Information Design International Conference - Information Design: Memories**. 1ed. São Paulo: Editora Blucher, 2019, v. 1, p. 281-310.

própria Renata Cadena que faz um trabalho incrível da linguagem gráfica na escola e como as convenções usadas pelas professoras também refletem no vocabulário gráfico das crianças e adolescentes. Tem um trabalho muito importante da Verônica Freire, que trabalha sobre a imagem no livro didático, principalmente para o ensino fundamental e toda a problemática envolvida com o uso da imagem nesses livros. Ela apresenta umas heurísticas para o autor do livro, para o ilustrador, para as editoras e também para os professores que escolhem os livros didáticos. Outro trabalho significativo é do Francisco Ricardo, que criou um artefato muito interessante para estimular a escrita da crônica no ensino médio e é baseado no Painel de História. Algo aparentemente simples, mas que impulsionou os estudantes do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza [CE] a escrever crônicas e a escola terminou publicando um livro resultado dessa atividade. Então, nós temos algumas experiências muito relevantes, como a de Letícia Viegas, preocupada em colaborar com os tutores, pais, fisioterapeutas e fonoaudiólogos para a escolha de atividades para crianças autistas. Enfim, é uma quantidade bem grande de projetos! A Anelise Zimmermann, obviamente, trabalhando com o desenho, o ensino superior e agora também adentrando no ensino nas escolas. A Eva Rolim Miranda trabalhou também com a questão do desenho na escola e hoje em comunidades de artesãs alagoanas. Temos um sem-número de colaboradores. Até 2022 a gente estava com mais de 20 pesquisas em andamento. Então, é difícil enumerar as colaborações que a gente tem tido com o Design/Educação.

Entrevistador (a)

A Rede Internacional em Design/Educação (RIDE) é uma iniciativa importante. Quais são os principais desafios que vocês enfrentaram ao desenvolvê-la?

Solange Galvão Coutinho: Os principais desafios da RIDE é, de fato, o nosso objetivo. Eu, a Teresa Lopes, a Renata Cadena, a Natália Barbosa, gostaríamos de criar um evento, publicações e atividades que conectassem mais aos pesquisadores que estão trabalhando nessa rede. De fato, a gente tem conseguido algumas publicações, mas a gente ainda não conseguiu criar um evento em Design/Educação. Nós gostaríamos também de criar uma entidade que reunisse esses pesquisadores. Mas, isso é muito mais sobre as condições políticas. O que nós passamos ultimamente

no Brasil e também a pandemia, foram desafios grandes que nós tivemos que enfrentar, que, de certa forma, nos desconectou da relação direta com os pesquisadores na escola. Além disso, também nos desconectou da possibilidade de organizar algum evento, porque os financiamentos realmente ficaram muito escassos.

Entrevistador (a):

Sua experiência como educadora e pesquisadora também abrange a Memória Gráfica Brasileira. Como você aborda atualmente a temática nas suas pesquisas?

Solange Galvão Coutinho: Atualmente, estou trabalhando, junto com a Mariana Hennes (UFAL) e estudantes da graduação em Design da UFPE, em uma tentativa de gerar artefatos didáticos junto com professores e professoras, utilizando como referencial do campo da memória gráfica o que está presente na rua, nos muros, enfim, na comunicação gráfica urbana. Estamos tentando trazer esses elementos, pictóricos e verbais, para desenvolver artefatos educativos, assim unindo duas abordagens: a educação da linguagem gráfica e a memória gráfica, com o objetivo de produzir artefatos didáticos. Ou seja, estamos focando em elementos que estão fora do ambiente escolar, mas que fazem parte do conjunto da gráfica vernacular urbana. Dessa forma, estamos tentando recuperar os desenhos, as letras, entre outros elementos, para criar dinâmicas ou atividades que os professores possam incorporar, utilizando o que está externo à escola ou nos muros próximos à escola.

Entrevistador (a):

Como você acredita que o design gráfico e a comunicação visual podem ser usados eficazmente para engajar os alunos e facilitar a aprendizagem?

Solange Galvão Coutinho: Eu acho que design é uma atividade que está intrínseca a educação. Todo professor, seja ele do nível básico, nível técnico ou superior se utiliza de fundamentos do design para gerar seus artefatos educacionais e, conseqüentemente, isso influencia na cultura visual da escola e dos estudantes. O

design para mim é uma lógica, é um pensamento. O design, segundo Antônio Martiniano Fontoura, tem fundamentos, tem metodologias, tem ferramentas que podem colaborar efetivamente com a educação. Ele pode colaborar em todos os aspectos educacionais, desde a organização de uma sala de aula, da própria sinalização da escola, e principalmente, como pensamento. O design, pode colaborar também na hierarquia de como você organiza o seu material, o seu planejamento. Ele é uma ferramenta muito potente, mas que tem sido utilizada muito mais focada no mercado e muito menos para a sociedade, e essa é uma questão que, para mim, é muito preciosa. Nós temos que trabalhar e colaborar, junto com os professores, na elaboração de materiais didáticos, de forma que eles se tornem autônomos. Assim, o meu objetivo de vida seria que os professores tivessem conhecimento de design, de fundamentos do design, para que eles se tornem independentes, possam gerar artefatos e informação com os conhecimentos de design. Eu gostaria muito de ter um dia uma licenciatura em design para formar professores para todos os níveis educacionais em conteúdos de design.

Entrevistador (a):

Com a sua vasta experiência em pesquisa e ensino, que conselhos você daria a estudantes e profissionais que desejam se aprofundar na área de design e educação? Quais são suas visões sobre as perspectivas futuras da pesquisa em design e educação no Brasil e no mundo?

Solange Galvão Coutinho: A última pergunta é muito difícil. Na verdade, é uma perspectiva que eu diria para qualquer atividade da vida. A gente está vivendo uma sociedade muito complexa, que se desenvolve numa rapidez muito grande, com todo o aparato da inteligência artificial e que desenvolve um conjunto de coisas que são importantes. Mas, que só chega a uma determinada camada da sociedade e nós estamos cada vez mais ampliando essa relação de quem tem um poder econômico daqueles que não têm. Na minha perspectiva, eu gostaria que nós soubéssemos e reaprendéssemos a ouvir mais, a entender mais o outro. Esse seria um conselho que eu daria para qualquer profissional de qualquer área. Esse conhecimento que a gente acumula, ele não é estático, ele vai progredindo junto com tudo que vem acontecendo.

Ao mesmo tempo, hoje, nós vivemos um nível de complexidade muito grande, tecnologias muito avançadas e pessoas cada vez mais excluídas. Para mim, o único caminho viável para resolver esse problema é a educação. Uma educação que seja muito mais inclusiva e que respeite toda a diversidade sociocultural, principalmente no Brasil. Não dá para nós abandonarmos e esquecermos tudo aquilo que está ao nosso redor, essa grande diferenciação entre os grupos sociais e essa distância fica cada vez maior entre as pessoas. E a tecnologia colabora para uma série de coisas, mas tem distanciado cada vez mais as pessoas que são centrais na sociedade: os trabalhadores. São eles que estão nas funções de produção. Mesmo informal. Mas, que tem se distanciado da sociedade por conta de não ter acesso a determinados bens. Como diria Paulo Freire “Educação não transforma mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Então, a gente precisa colaborar, ouvir, entender, dialogar e pensar. Nós não fazemos nada sozinhos, nós vivemos em uma comunidade, na qual cada um tem a sua função e nós precisamos desenvolver mais espaço para a reflexão. Tudo acontece muito rápido, a tecnologia nos encanta, mas ao mesmo tempo, ela nos afasta. Então, eu acho que a gente precisa ter um tempo de reflexão, dar-se mais tempo para pensar sobre as coisas e cada vez mais, saber ouvir quais são as dores e desejos das pessoas para, como docentes no nosso caso, poder contribuir nessa mediação e, em algumas situações, intervir, para que possamos nos tornar uma sociedade mais igualitária. Isso refletirá também nas pesquisas em design e educação, pois, se a pesquisa não estiver localizada socialmente, não tiver um propósito muito claro, se ela não responder a um problema real da sociedade, ela não fará sentido. É para isso que nós precisamos fazer pesquisa de imersão, de participação e também de ativismo político. Porque qualquer escolha que a gente faça na vida é uma escolha política. Tem questões éticas envolvidas, essas questões são bem sérias e nós precisamos ter muito cuidado. Eu vejo que nós precisamos desacelerar o nosso ritmo cada vez mais, nós estamos cada vez mais dependendo de uma série de artefatos tecnológicos e pensando cada vez menos sobre como isso nos afeta. Então, o meu conselho seria ouvir mais, fazer imersão, procurar entender o outro, compartilhar com o outro. Obviamente nós nunca estaremos no lugar do outro, mas nós podemos estar no nosso lugar, compartilhando nossas experiências, porque todo mundo as tem. Cada indivíduo tem os seus conhecimentos e habilidades e o trabalho em memória gráfica me ensina cada vez mais. Eu aprendo muito com os atores que produzem comunicação gráfica

urbana. Eu aprendo muito mais com as pessoas e suas lógicas de resolver os problemas do cotidiano do que com a literatura. Então, essa tem sido hoje muito mais uma perspectiva minha: de conversar mais, de ouvir mais, de saber mais do outro do que propriamente ensinar algo. Eu aprendo mais do que ensino, certamente.

Considerações finais

A entrevista realizada com a professora Solange G. Coutinho teve como objetivo conhecer a trajetória profissional da pesquisadora, bem como sua abordagem de ensino e pesquisa em Design e Educação. Buscou-se, também, abordar suas experiências a partir dos grupos de pesquisa aos quais se dedica, destacando os trabalhos mais recentes.

Ao longo da entrevista, foi possível conhecer as principais influências que moldaram a visão da pesquisadora, tais como Edna Cunha Lima, Paulo Freire, Michael Twyman e Lia Monica Rossi, e compreender como esses estudiosos contribuíram para a formação da professora Solange. A partir dessas influências e com uma observação cuidadosa do ambiente escolar e dos desenhos realizados em sala de aula, a professora desenvolveu sua tese. O trabalho tinha o objetivo de investigar as comunalidades no processo de desenho infantil, sendo conduzido inicialmente na Inglaterra, com um grupo de 18 estudantes, com faixa etária de 5 a 8 anos e de diversas nacionalidades.

Com o interesse em entender o processo de elaboração do desenho como um todo e não apenas o desenho final, a investigação da pesquisadora comprovou que existem aspectos comuns no processo de desenho de observação através do uso de componentes gráficos (estudo da frequência). Seu estudo identificou também procedimentos comuns no que se refere à ordem de representação dos componentes estruturante, definidores e diferenciadores (estudo da sequência).

Atualmente, a professora participa ativamente dos Grupos de Pesquisa em Design da Informação (GP InfoDesign) e da Rede Internacional em Design/Educação (GP RIDE), e tem como objetivo conectar outros pesquisadores que também trabalham com Design/Educação. Além disso, por meio da entrevista, foi possível refletir sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas localizadas socialmente, com propósitos claros e que respondam a problemas reais da sociedade.

Data de submissão: 11/01/2024
Data de aceite: 29/01/2024
Data de publicação: 01/02/2024