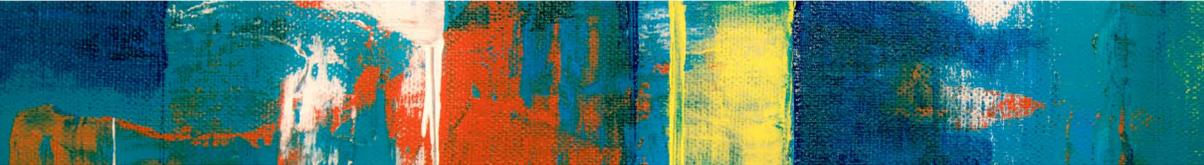


Maria Betânia e Silva  
Robson Xavier da Costa  
Fabíola Cristina Alves  
(Organizadores)



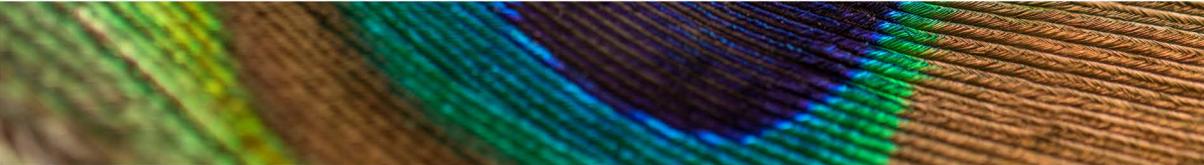
**Encontros** e



**conexões** em



**artes visuais**



**pré pandemia**

# **ENCONTROS E CONEXÕES EM ARTES VISUAIS**

**Pré pandemia**



**Reitor**  
**Vice-Reitora**  
**Pró-Reitor PRPG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

VALDINEY VELOSO GOUVEIA  
LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE  
GUILHERME ATAÍDE DIAS



**Editor**  
**Coordenadora de editoração**  
**Revisora gráfica**  
**Revisor de pré-impressão**  
**Chefe de produção**

**EDITORA UFPB**

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA  
SÂMELLA ARRUDA ARAÚJO  
ALICE BRITO  
WELLINGTON COSTA OLIVEIRA  
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

**Conselho editorial**

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)  
Eliana Vasconcelos da Silva Esval (Linguística, Letras e Artes)  
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)  
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)  
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)  
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)  
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)  
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)  
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

**Conselho científico**

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)  
José Miguel de Abreu (UC/PT)  
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)  
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)  
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)  
Anete Roese (PUC Minas/MG)  
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)  
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)  
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)  
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)  
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)  
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCEG/PB)

**Editora filiada à:**



**Maria Betânia e Silva**  
**Robson Xavier da Costa**  
**Fabíola Cristina Alves**  
(Organizadores)

# **ENCONTROS E CONEXÕES EM ARTES VISUAIS**

**Pré pandemia**

João Pessoa  
Editora UFPB  
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB  
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a  
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

### **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB**

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou  
por qualquer meio.  
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)  
é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.  
O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.  
Editora UFPB

**Projeto Gráfico**  
**Editoração Eletrônica e**  
**Design da Capa**  
**Imagens da Capa**

Josué Santiago  
Unsplash.com

### **Catálogo na fonte:** **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

---

E56            Encontros e conexões em artes visuais: pré pandemia/ Maria  
Betânia e Silva, Robson Xavier da Costa, Fabíola Cristina  
Alves (organizadores). - João Pessoa : Editora UFPB, 2020.

199 p. : il.

Recurso digital (3,07MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

E-book

ISBN 978-65-5942-023-0

1. Artes visuais. 2. Isolamento social. 3. Pandemia - Covid-19.  
4. Processos culturais. 5. Processos criativos. 6. Processos  
educacionais. 7. Tecnologias e Informação e Comunicação.  
I. Silva, Maria Betânia e. II. Costa, Robson Xavier da. III. Alves,  
Fabíola Cristina. IV. Título.

---

UFPB/BC

CDU 7.05

*Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/  
UFPB - Programa de Publicação de E-books.*

### **EDITORA UFPB**

Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária, s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)  
Fone: (83) 3216.7147

# PREFÁCIO

## REVISITANDO INVESTIGAÇÕES EM/SOBRE/COM ARTES VISUAIS EM TEMPO DE PANDEMIA

Pensar as Artes Visuais no contexto, em que nos encontramos, provocado pela Pandemia do Covid-19, nos levou a refletirmos sobre o processo de transformação radical que o mundo atravessa em todos os campos de conhecimentos e em todas as relações humanas.

O exercício do isolamento social “forçou” a reinvenção de convivências domésticas e reinventou as maneiras de gestão do tempo e das produções com o compartilhamento dos espaços. Em *home office* foi necessário reinventar a gestão do tempo, os afazeres considerados insignificantes passaram a requerer de nós outra postura, outra dinâmica. Fomos “forçados” a refletir sobre nosso papel no mundo? Qual o significado terá nossa nova existência?

No atual contexto pandêmico de isolamento social a Arte apresenta-se como uma das potências transformadoras possibilitando a ampliação da percepção e dos nossos sentidos. Por meio da Arte e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mediadas pela internet, desenvolvemos novas maneiras de encontros e relações com as pessoas e ampliamos nosso contato com o mundo sem sair de casa, embora de forma virtual.

Por meio da Arte podemos questionar, desacomodar, ver e sentir além do óbvio, dizer o indizível, romper fronteiras, criar novas pontes, sonhar... Divulgar investigações em/sobre/com Artes Visuais desenvolvidas no PPGAV UFPB/UFPE compreende o esforço dos docentes, discentes e egressos para ampliar pontos de vista e romper fronteiras do conhecimento.

Esta coletânea é fruto de um trabalho sistemático desenvolvido pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE objetivando disponibilizar publicamente os resultados das dissertações de Mestrado em Artes Visuais desenvolvidas no programa. Este sétimo número da coletânea intitulada *Encontros e Conexões em Artes Visuais* reúne os resultados de investigações científicas no campo das Artes Visuais realizadas por docentes/estudantes/egressos do PPGAV UFPB/UFPE.

A coletânea está organizada em três eixos norteadores: Artes Visuais - Tradições e processos culturais; Artes Visuais - Memórias, histórias e processos criativos; Artes Visuais - Inclusão e transversalidade em processos educacionais.

*Educação indígena kambiwá: trançando saberes* foi uma investigação desenvolvida por Clarissa Machado Belarmino e Robson Xavier da Costa que objetivou analisar práticas educacionais realizadas na aldeia baixa da Índia Alexandra, do Povo Kambiwá em Ibimirim, Pernambuco, Brasil, abordando a cultura dessa etnia indígena.

As autoras Veruschka Pereira Greenhalgh e Luciana Borre, em sua investigação *Entre linhas e narrativas: mulheres que tecem memórias em Triunfo/PE*, abordaram narrativas de vida, buscando descortinar os sentidos construídos por artesãs sobre o fazer artístico feminino relacionado aos seus processos de escolarização.

*Uma poética da paz: visualidades dos têxteis bordados no Seridó Potiguar no início do século XXI* foi um estudo realizado por Séfora Soraia da Costa e Silva e Luciene Lehmkuhl. As autoras apresentam os aspectos visuais dos têxteis bordados da região do Seridó Potiguar e traçam aproximações com bordados portugueses.

Larissa Rachel Gomes Silva e Maria Betânia e Silva desenvolveram a investigação *Bonequeiras no pé de manga: memórias e história* e destacam as sementes iniciais que fizeram germinar e resultaram na criação da Associação das Bonequeiras no Pé de manga e trazem alguns elementos das histórias de seis mulheres que fazem parte do grupo.

*Avante, mulheres! A performance como lugar de pesquisa e autoconhecimento* foi desenvolvida por Carol Cosentino e Vitória Amaral. Por meio da arte, as autoras questionam os modos culturais sobre o corpo da mulher.

*A beata Maria de Araújo e o “milagre da hóstia”*: uma história a ser (re)contada no museu vivo do Padre Cícero é o texto de autoria de Cícera Edvânia Silva dos Santos, Maria Emília Sardelich e Milton Silva dos Santos. A pesquisa levanta várias questões sobre como os museus brasileiros posicionam as produções culturais das mulheres, afrodescendentes, indígenas, trabalhadoras. Em que medida é possível olhar para essas produções nas instituições museais e de que modo essas instituições olham para as mesmas?

A pesquisa intitulada *Ensino inclusivo de Artes Visuais: uma abordagem relacional em João Pessoa – PB* realizada em uma escola municipal da cidade de João Pessoa por José Getúlio Martins Júnior e Robson Xavier da Costa teve como objetivo refletir sobre a questão do trabalho com imagens no Ensino de Artes Visuais em um contexto da Educação Regular Inclusiva, em salas de aula com estudantes com e sem Deficiências Visuais.

*Artes Visuais na educação de pessoas com deficiências visuais (DVs) na UFPB* com autoria de Maria das Graças Leite de Souza e Robson Xavier da Costa buscou identificar como os docentes da Universidade Federal da Paraíba, adequaram suas estratégias de ensino para trabalhar com discentes com Deficiências Visuais em salas de aula nos cursos de graduação em Educação Artística (habilitação em artes plásticas) e Pedagogia da UFPB e verificaram como os discentes absorveram o conhecimento por meio dessas estratégias de ensino.

Sara Vasconcelos Cruz e Robson Xavier da Costa realizaram a investigação *Experiência, sensorialidade e ludicidade na mediação inclusiva no sobrado dr. José Lourenço, em Fortaleza* com foco nas estratégias de mediação em espaços expositivos pensadas a partir de objetos ou ações que levam em consideração a multissensorialidade.

*Cinema em trânsito - visualidades, política e identidade: um diálogo entre Brasil e Argentina* apresenta os resultados de um processo colaborativo entre pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Nacional do Rosário (Argentina) e que envolveu os autores Laura Lorena Utrera; Fabíola Cristina Alves; João de Lima Gomes; Jéssica Kelly Rodrigues de Andrade Silva; Hélder Paulo Cordeiro da Nóbrega; Dolores Sollberger.

Inseridos no contexto pandêmico a única certeza que temos é que tudo pode acontecer, estamos vivendo o princípio da imprevisibilidade. Estimular a continuidade dos processos de investigação em/sobre/com artes visuais e divulgar seus resultados é uma das contribuições possíveis do PPGAV UFPB/UFPE para a área de conhecimento em Arte. Todos os esforços são necessários para o enfrentamento da maior crise sanitária que assolou a humanidade na contemporaneidade e também para minimizar os efeitos da crise econômica que se configura a partir do refreamento da economia global/local infringindo novos flagelos nas populações mais vulneráveis e ameaçando a extinção de áreas do conhecimento historicamente minimizadas e consideradas elitistas, como é o caso da área de Arte.

Ao possibilitar ampla divulgação dos resultados de pesquisas em/sobre/com artes visuais desenvolvidas no PPGAV UFPB/UFPE, em formato E-Book, estamos contribuindo para renovação contínua das pesquisas na área no Nordeste brasileiro, demonstrando o compromisso e a inserção dos cursos de pós-graduação stricto sensu das duas universidades públicas (UFPB/UFPE) na construção de conhecimentos na área de Arte, fomentando reflexões e sua inserção transversal nas demais áreas de conhecimento.

*Robson Xavier, Fabíola Alves e Maria Betânia e Silva.*

*Pandemia do Covid-19 – Julho de 2020.*

*João Pessoa, Paraíba, Brasil.*

# SUMÁRIO

<b>ARTES VISUAIS - TRADIÇÕES</b> E PROCESSOS CULTURAIS.....	11
<b>EDUCAÇÃO INDÍGENA KAMBIWÁ:</b> trançando saberes .....	12
<i>Clarissa Machado Belarmino; Robson Xavier da Costa</i>	
<b>ENTRE LINHAS E NARRATIVAS:</b> mulheres que tecem memórias em Triunfo/PE.....	28
<i>Veruschka Pereira Greenhalgh; Luciana Borre</i>	
<b>UMA POÉTICA DA PAZ:</b> visualidades dos têxteis bordados no Seridó Potiguar no início do século XXI .....	50
<i>Séfora Soraia da Costa e Silva; Luciene Lehmkuhl</i>	
<b>ARTES VISUAIS - MEMÓRIAS,</b> HISTÓRIAS E PROCESSOS CRIATIVOS .....	72
<b>BONEQUEIRAS NO PÉ DE MANGA:</b> memórias e história .....	73
<i>Larissa Rachel Gomes Silva; Maria Betânia e Silva</i>	
<b>AVANTE, MULHERES!</b> A performance como lugar de pesquisa e autoconhecimento.....	93
<i>Ana Carolina Coelho Cosentino; Maria das Vitórias Negreiros do Amaral</i>	
<b>A BEATA MARIA DE ARAÚJO E O</b> <b>“MILAGRE DA HÓSTIA”:</b> uma história a ser (re)contada no Museu <b>Vivo do Padre Cícero</b> .....	115
<i>Cícera Edvânia Silva dos Santos; Maria Emilia Sardelich; Milton Silva dos Santos</i>	

**ARTES VISUAIS - INCLUSÃO E  
TRANSVERSALIDADE EM  
PROCESSOS EDUCACIONAIS ..... 131**

**ENSINO INCLUSIVO DE ARTES VISUAIS:**  
uma abordagem relacional em João Pessoa – PB ..... 132  
*José Getúlio Martins Júnior; Robson Xavier da Costa*

**ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO  
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS  
VISUAIS (DVS) NA UFPB ..... 144**  
*Maria das Graças Leite de Souza; Robson Xavier da Costa*

**EXPERIÊNCIA, SENSORIALIDADE  
E LUDICIDADE NA MEDIAÇÃO  
INCLUSIVA NO SOBRADO DR. JOSÉ  
LOURENÇO, EM FORTALEZA ..... 156**  
*Sara Vasconcelos Cruz; Robson Xavier da Costa*

**CINEMA EM TRÂNSITO - VISUALIDADES,  
POLÍTICA E IDENTIDADE: um diálogo  
entre Brasil e Argentina ..... 179**  
*Laura Lorena Utrera; Fabíola Cristina Alves; João de Lima  
Gomes; Jéssica Kelly Rodrigues de Andrade Silva; Hélder  
Paulo Cordeiro da Nóbrega; Dolores Sollberger*

**SOBRE OS AUTORES ..... 193**

**ARTES VISUAIS**  
**TRADIÇÕES E PROCESSOS CULTURAIS**

# EDUCAÇÃO INDÍGENA KAMBIWÁ: trançando saberes

*Clarissa Machado Belarmino*

*Robson Xavier da Costa*

## TRANÇADOS INICIAIS

Este artigo objetiva descrever a observação participante de práticas educacionais aplicadas realizadas no Anexo João Amâncio da Escola Aimerê, na aldeia baixa da Índia Alexandra, do Povo Kambiwá em Ibimirim, Pernambuco, Brasil.

Aborda a cultura material desse Povo indígena por meio do estudo dos aspectos técnicos, educativos, socioculturais e sua relação com a prática visual na escola da comunidade, no intuito de trazer para o cenário da Arte/Educação fundamentos práticos e teóricos sobre a arte indígena e os possíveis diálogos com a contemporaneidade.

O trançado é uma técnica presente na maioria dos grupos indígenas do Brasil, e possui características próprias em cada região, pois o material utilizado para a confecção dos artefatos está intrinsecamente ligado à flora do lugar em que cada grupo vive. Este texto propõe analisar a produção dos artefatos e seu processo de confecção em uma perspectiva de ensino escolar indígena na etnia Kambiwá em Pernambuco, Brasil.

A partir do contato com os sujeitos que produzem o artesanato indígena na Aldeia Kambiwá, encontramos professores da escola de educação indígena da aldeia nativos da comunidade. A vivência da pesquisa de campo aconteceu no Anexo João Amâncio da Escola Aimerê, na aldeia baixa da Índia Alexandra. Sendo assim, a educação indígena Kambiwá e o ensino do trançado aqui analisado possui uma relação com o Ensino das Artes Visuais nesta escola indígena.

Historicamente a educação indígena foi talhada pela violência física e cultural, por parte dos invasores e colonizadores. A luta pela retomada de seus territórios durante as décadas de 1980 e 1990, possibilitaram para os povos indígenas, nas décadas que seguiram, pensar a organização dos seus territórios a fim de assegurar novos direitos para a população que ali residia. Como afirmou Zuca<sup>1</sup> Cacique Kambiwá “uma vez conquistado o território a gente começou a perceber outras necessidades, como por exemplo, ter em cada localidade uma unidade escolar para atender a população local” (ZUCA, 2017, s/p).

A Constituição brasileira de 1988 configura-se como importante marco nas conquistas dos direitos dos povos indígenas. As ações que seguiram após 1988, reconfiguraram as políticas educacionais para as escolas indígenas, como afirmou Cunha Júnior (2016):

Em 1991, durante o governo Collor, por meio do Decreto Presidencial nº 26/91, em seu Art. 1º, o Governo Federal transferiu para o Ministério da Educação/MEC a atribuição para coordenar “[...] as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”, propondo que fosse desenvolvida, dentro do pacto federativo, em regime de colaboração com estados e municípios convênios e acordos por meio de suas respectivas secretarias de educação, visando sua efetivação (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 59).

Após a promulgação deste decreto, uma série de ações voltadas para o aprimoramento legislativo e normativo das políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena foi implementado no país.

---

1 ZUCA, Cacique. Entrevista realizada pela pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 01 de junho de 2017. Ibimirim, 2017.

Segundo Célio<sup>2</sup>, coordenador da Escola Aimerê, “ressurgiu [a educação indígena] em 2002, 2003 com a estadualização das escolas indígenas” (2017). A essa afirmação Cunha Júnior (2016), ao se referir às articulações que os povos indígenas travaram com órgãos institucionalizados, comentou:

Os povos indígenas em Pernambuco passaram então a promover, com apoio dos novos aliados, CIMI, CCLF, universidades e pesquisadores, diversos encontros, reuniões, assembleias e articulações, nos quais debatem sobre os novos cenários e criaram gradativamente agendas e estratégias reivindicativas e propositivas comuns. Com isso, suas mobilizações deixaram de ser apenas localizadas e circunscritas a povos, passando a ter um caráter regionalizado e estadualizado em função de diálogos e dos apoios de pesquisadores, universidades e organizações indigenistas citadas (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 56).

Em 1993, o cacique Xicão, do povo Xukuru convidou as lideranças dos outros povos indígenas para uma reunião na aldeia São José, para que houvesse uma luta a favor da educação específica para os povos

---

2 CÉLIO, Kambiwá. Entrevista realizada pela pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 05 de junho de 2017. Ibirimir - PE, 2017.

indígenas em Pernambuco. Nessa época foi criada a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE)<sup>3</sup>. Segundo Célio<sup>4</sup>:

E nesse momento eles travaram uma luta que pretendia que os professores que não eram índios retornassem à cidade, e a gente tomasse conta das escolas indígenas, e os professores que fossem lecionar fossem professores indígenas de cada etnia, e também nesse meio tempo foi traçado o perfil do professor indígena. Tem que ser professor indígena, tem que morar na aldeia, tem que ser aceito pela comunidade, tem que respeitar as lideranças e praticar seus rituais. E então nós retomamos as escolas, foram retirados os professores que não eram índios, só ficou na época o que eram índios e eram poucos, e a partir daí a gente travou uma luta com o Estado (CÉLIO, 2017, s/p).

Com a COPIPE então criada, os professores/as e lideranças indígenas junto com órgãos como o Centro de Cultura Luís Freire (CCLF) e o Conselho Indigenista Missionário-NE (CIMI-NE) organizam encontros anuais para debater as novas demandas necessárias para a formação de uma educação escolar indígena.

A luta por uma educação escolar indígena em Pernambuco vem se firmando no decorrer dos anos seguintes com as ações voltadas para uma normatização e cumprimento das políticas de educação

---

3 A Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco - COPIPE - foi criada em novembro de 1999, durante o I Encontro de Professores Indígenas de Pernambuco, na Aldeia Pé de Serra no Povo Xucuru, município de Pesqueira. É composta por 3 (três) representantes de sete das 10 em Pernambuco, sendo dois professores/as e uma liderança por povo ([http://rodaviva.org.br/brasilangola/textos/artigos\\_pdf/AComissaodeProfessoresIndigenasdePernambuco.pdf](http://rodaviva.org.br/brasilangola/textos/artigos_pdf/AComissaodeProfessoresIndigenasdePernambuco.pdf)).

4 CÉLIO, Kambiwá. Entrevista realizada pela pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 05 de junho de 2017. Ibimirim - PE, 2017.

para os povos indígenas. Dessa maneira, entender o papel político desses encontros promovidos pela COPIPE, tendo como protagonistas os povos indígenas, favoreceu o fortalecimento para a construção de uma educação diferenciada e específica.

No ano de 2016 foi realizada a XVI Assembleia do Povo Xukuru, no município de Pesqueira, com o tema “Limolaigo Toípe<sup>5</sup> – Nossa Educação é nossa resistência” na qual foi elaborada ao final da Assembleia uma carta que visa o registro das discussões ocorridas durante os dias 17 a 20 de maio de 2016. O conteúdo da carta faz menção à reestruturação da trajetória da educação escolar indígena, as novas conquistas a serem feitas e as mudanças necessárias no Projeto Político Pedagógico - PPP no qual é composto por cinco eixos temáticos: Terra; Identidade; História; Interculturalidade; e Organização. Durante a Assembleia foi discutida a possibilidade de acrescentar mais um eixo “Agricultura”.

A produção da cultura material indígena na perspectiva da educação escolar é uma maneira de colocar-se politicamente, de demarcar seus territórios simbólicos a partir da sua diversidade cultural. Portanto fica claro que com os saberes articulados e construídos tendo em vista um projeto político pedagógico que reconheça e valorize as especificidades de uma educação escolar indígena voltada para a realidade de cada grupo e região são fundamentais para entender a elaboração de suas políticas e direitos.

Silva e Penha da Silva (2016) apontaram que as ações ocorridas na construção de uma escola indígena diferenciada e específica estão pautadas na ideia da interculturalidade crítica, ao afirmar:

Tal perspectiva, pensa a interculturalidade como um projeto social a ser construído, tendo como princípio o questionamento às relações de poder que historicamente foram impostas por sociedades consideradas superiores, em detrimento da

---

5 Expressão indígena que significa: Guerreiros da terra.

subalternização e exploração de grupos sociais “minoritários”, considerados de cultura inferior (SILVA e PENHA DA SILVA, 2016, p. 59).

Patrícia<sup>6</sup> mencionou uma atividade com a prática do trançado em palha que seria destinado ao dia das mães (fig. 1):

Figura 1: Artesanato para o dia das mães



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2017.

A prática artesanal e o Ensino das Artes Visuais na escola-anexo João Amâncio estão inseridos de diversas maneiras no cotidiano escolar dos estudantes. Essa prática comporta um importante caminho de articulação entre os saberes artesanais e a visão do que é ser índio, criando uma prática artesanal efetiva dentro da escola vinculada aos seus saberes.

---

6 PATRÍCIA, Kambiwá. Entrevista concedida a pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 07 de junho de 2017. Ibimirim PE, 2017.

## **O TRANÇADO INDÍGENA KAMBIWÁ COMO PRODUÇÃO DE SABERES ESCOLARES**

Do saber artesanal praticado como caminho para o ensino aprendizagem da cultura do povo Kambiwá destacamos a produção de artefatos trançados que utilizam matéria-prima da fibra do caroá e da palha do ouricuri, plantas encontradas no sertão pernambucano, e que são resistentes a escassez de água. A vivência na escola foi dividida em dois momentos, que tinham como proposta o processo de confecção de artefatos tanto com a palha, quanto com a fibra.

A primeira observação foi com o Professor Edilson, que trabalha com a fibra do caroá. As figuras 2 e 3 pertencem ao acervo da escola-anexo João Amâncio e são o registro de uma aula de campo para a extração do caroá.

A vivência com o processo de extração da planta propicia aos estudantes um encontro rico com os saberes da natureza e com práticas da agricultura, pois enquanto eles extraem o professor vai orientando qual a melhor época para fazer a retirada, a forma adequada de corte, que tipo de planta deve ser retirada e como.

Figura 2: Aula de Campo: retirada do caroá da mata.



Fonte: Acervo da Escola-anexo João Amâncio, 2017.

Figura 3: Crianças no preparo da fibra do caroá.



Fonte: Acervo da escola-anexo João Amâncio, 2017.

Os estudantes durante o período adequado para a extração tanto do caroá quanto do Ouricuri, tiveram prática de campo para vivenciar o processo de transformação da matéria-prima. Como afirmou Belé<sup>7</sup>:

E quando nós chegarmos em uma idade mais avançada, aí essa turma de jovens e crianças vão procurar o mesmo lugar para trabalhar. Aí eu já passei para eles, hoje eu sou um professor de arte, hoje sou uma liderança, aí lá na frente vão ser vocês. Vocês vão ser os mesmos educadores que nós somos. Porque essa raiz nunca se acaba. Vai se acabando os mais velhos e os novos vão chegando procurando o mesmo ritmo que vem dos nossos troncos antepassados, que vem do meu bisavô, tataravô, que vem do meu pai. E aí a gente continua e nunca deixa cair (BELÉ, 2017, s/p).

Na aula com a fibra do caroá os estudantes aprenderam a confeccionar principalmente o Aió e a Saiota. O Aió é uma bolsa a tiracolo que serve para carregar os pertences usados em rituais como o fumo, o cachimbo e a maraca. Embora tenha sido incorporado no uso cotidiano sendo comum ver os índios usando o Aió.

O artefato é dividido em três partes: o corpo da bolsa confeccionado com um trançado do tipo costurado, o gancho também chamado de “Azeia” que liga a alça; e por último a alça.

Outro tipo de confecção que utiliza a fibra do caroá é a Saiota, espécie de saia usada em rituais e apresentações, um elemento característico da indumentária dos índios Kambiwá. A amarração da Saiota pode ser simples apenas com uma corda torcida do caroá na qual a fibra solta é entretrançada; ou com uma trança confeccionada do mesmo jeito que a alça do Aió. A seguir a figura 4 mostra a confecção da Saiota, na figura 5 temos um detalhe do trançado da cintura da saia

---

7 BELÉ, Kambiwá. Entrevista realizada pela pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 07 de Junho de 2017. Ibimirim, 2017.

e a imagem figura 6 a saia em algumas crianças no ritual apresentado na escola.

Figuras 04 e 05: Confeccionando a Saiota.



Fonte: Acervo da Escola-anexo João Amâncio, 2017.

Figura 06: Estudantes vestindo Saiota durante a apresentação do Toré.



Fonte: acervo dos pesquisadores, 2017.

A segunda vivência foi com a professora Patrícia que trabalhou com a palha do Ouricuri. A palha precisa ter certa maleabilidade para que a pessoa consiga fazer os pontos sem que ela quebre, por isso ela precisa estar sempre úmida.

O talo, parte da palmeira Ouricuri é uma espécie de vareta que é enrolado pela palha para dar forma à peça que se deseja fazer. O talo foi trabalhado de maneira a moldar a forma que se desejava fazer, no caso das imagens acima o resultado foi um cesto redondo. Dessa maneira à medida que se acrescenta mais palha umedecida, vai dando a forma que se deseja, como nas imagens da figura 8.

Patrícia<sup>8</sup> orientou que para manter a rodinha é preciso fazer dois pontos em uma mesma casa. Tal ponto se assemelha a estrutura do ponto utilizado para fazer o Aió, que à medida que vai aumentando se faz dois pontos em uma mesma casa. Nas imagens a seguir segue o processo mais adiantado da feitura inicial de um cesto redondo.

---

8 PATRÍCIA, Kambiwá. Entrevista 7. [jun. 2017]. Entrevistadora: Clarissa Machado Belarmino. Ibimirim, 2017. Arquivo 1, mono (17:44 mim). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

Figura 07: Sequência de construção do Aiô.



Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2017.

Figura 08: Sequência da trança da palha.



Fonte: acervo dos pesquisadores, 2017.

Figura 09: Sequência inicial da feitura do cesto redondo.



Fonte: acervo dos pesquisadores, 2017.

## TRANÇADOS FINAIS

O trabalho com a palha, assim como com o Caroá requer uma dedicação e tempo para a confecção, a prática escolar colaborou significativamente para a aprendizagem das técnicas trabalhadas, pois as crianças indígenas atualmente já não vivem diretamente trabalhando na produção rural, em contato cotidiano com a matéria-prima.

A experiência descrita e vivenciada demonstra uma proposta de ensino aprendizagem intercultural como proposta de currículo na educação escolar indígena. A interculturalidade segundo Richter (2000) “implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas” (p.6). Corroborando com este pensamento e questionando a Lei 11. 645/2008, Silva e Penha da Silva (2016) afirmaram:

Em especial sobre a aprovação da Lei 11.645/2008 e chamar a atenção das escolas localizadas nas áreas urbanas das cidades onde habitam povos indígenas, ou ainda aquelas onde residem algumas famílias indígenas, para a responsabilidade que essas escolas têm na reelaboração dos conhecimentos socioeducacionais a respeito dos referidos povos, podendo os estabelecimentos de ensino se constituírem como espaços de construção de efetivas relações interculturais, a partir do diálogo entre os diferentes saberes, na perspectiva de que a “diferença” entre determinados saberes não justifica a inferiorização de alguns em detrimento da superioridade de outros (SILVA e PENHA DA SILVA, 2016, p. 57).

Após mais de 31 anos os povos indígenas ainda continuam na busca e garantia desses direitos. Sendo assim, a educação intercultural, em uma perspectiva crítica favorece a luta desses povos. O saber artesanal aqui apresentado faz parte da educação intercultural, desse

modo de compreender o outro com um olhar crítico e sensível que busca em suas narrativas compreensões para o seu modo de vida.

## REFERÊNCIAS

BELÉ, Kambiwá. *Entrevista concedida a pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 05 e 07 de junho de 2017*. Ibimirim PE, 2017.

CÉLIO, Kambiwá. *Entrevista concedida a pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 05 e 07 de junho de 2017*. Ibimirim PE, 2017.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. *Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades. Recife PE: Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, 2016.

PATRÍCIA, Kambiwá. *Entrevista concedida a pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 07 de junho de 2017*. Ibimirim PE, 2017.

Programa Roda Viva. Disponível em: [http://rodaviva.org.br/brasilangola/textos/artigos\\_pdf/AComissaodeProfessoresIndigenasdePernambuco.pdf](http://rodaviva.org.br/brasilangola/textos/artigos_pdf/AComissaodeProfessoresIndigenasdePernambuco.pdf). Acesso em: 16/07/2017.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2000.

PENHA DA SILVA, Maria da. *Educação Intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei 11.645/2008*. In.: SILVA, Edison e PENHA DA SILVA, Maria da (Org.). *A Temática Indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. 2º Ed. Recife: Ed. dos organizadores, 2016.

SILVA, Edson e PENHA DA SILVA, Maria da. *As diversidades étnicas no Brasil: desafio às práticas escolares*. In.: SILVA, Edison e PENHA DA

SILVA, Maria da (Org.). *A Temática Indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. 2º Ed. Recife: Ed. dos organizadores, 2016.

ZUCA, Cacique. *Entrevista realizada pela pesquisadora Clarissa Machado Belarmino em 01 e 07 de junho de 2017*. Ibimirim - PE, 2017.

# ENTRE LINHAS E NARRATIVAS: mulheres que tecem memórias em Triunfo/PE

*Veruschka Pereira Greenhalgh  
Luciana Borre*

## INTRODUÇÃO

“Entre linhas e narrativas: mulheres que tecem memórias em Triunfo/PE”<sup>9</sup> é recorte de pesquisa desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, entre 2018 e 2020. Nesta investigação busquei conhecer quais os sentidos construídos por um grupo de quatro mulheres artesãs da cidade de Triunfo/PE sobre o fazer artístico feminino relacionado aos seus processos de escolarização entre as décadas de 1950 e 1960.

Encontrei nesta cidade mulheres que fazem das linhas suas estéticas cotidianas e que afirmaram ter aprendido suas técnicas nas aulas da disciplina de Trabalhos Manuais, oferecida no hoje extinto Colégio Stella Maris. Isso provocou em mim o desejo de conhecer como se deu esse aprendizado e quais sentidos foram produzidos sobre este fazer artístico.

As colaboradoras desta investigação são professoras aposentadas e artesãs: Antônia Paiva (72 anos de idade, foi aluna no período de 1960 a 1967), Joselita Vasconcelos (82 anos de idade, estudou no colégio durante 14 anos), Socorro Morais (77 anos de idade, foi aluna do Stella Maris por 8 anos,) e Natércia Gomes (73 anos de idade, foi aluna durante

---

9 O título e alguns procedimentos metodológicos desta investigação foram instigados pelas ações da Pesquisa cultural “Mulheres que tecem Pernambuco”, idealizado pela artista Clara Nogueira. Acesso em <http://mulheresquetecempe.com.br/#inicio>

6 anos). Outras mulheres contribuíram com esta investigação na esfera da contextualização histórica: Diana Rodrigues contou-me sobre a história de Triunfo; Irmã Clarice contou-me a história do Colégio Stella Maris e; Delvanira relatou-me aspectos peculiares das aulas de Trabalhos Manuais.

A metodologia empregada situa-se nas narrativas de vida, na qual registrei os relatos destas quatro mulheres que estudaram no Colégio Stella Maris, localizado na cidade de Triunfo/PE, entre as décadas de 1950 e 1960. Como procedimentos metodológicos realizei anotações em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com gravações de áudio, observações e registros imagéticos.

Esse tipo de pesquisa busca compreender as vivências e experiências da pessoa. Segundo Clandinin e Connelly, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 18). Afirmam ainda que, cabe ao pesquisador, interpretar os relatos, a fim de criar um novo texto.

Triunfo é uma cidade localizada no Sertão do Pajeú. Tem hoje como uma das principais atividades econômicas, o turismo, que se desenvolveu ao longo dos anos devido ao clima frio, as nascentes de água, a arquitetura neoclássica, a Festa do Estudante, ao Carnaval dos Caretas, ao Festival de Cinema, as iguarias típicas, tais como a rapadura dos engenhos de açúcar da região, os doces, os biscoitos, os licores e o artesanato.

O artesanato de Triunfo contou também com a contribuição de religiosos que fundaram na cidade conventos, escolas e centros sociais, instituições que estimularam o ensino, a produção e a comercialização do artesanato na cidade. Merece destaque o Colégio Stella Maris que foi fundado no ano de 1939 por freiras alemãs Franciscanas de Maristellas. Inicialmente voltado ao ensino feminino, tinha em seu currículo a

disciplina de Trabalhos Manuais, que integrava a base curricular brasileira da época.

Entendo a relevância de estudar sobre a questão do fazer artístico feminino e a representação da mulher no universo da arte e da sociedade. Verificamos em Ivone Richter (2003) o fazer especial na estética do cotidiano e percebi a riqueza da pesquisa narrativa focada nos relatos de vida, e da relação afetiva com o fazer feminino com as linhas.

O estudo teve como objetivo principal conhecer quais os sentidos que quatro mulheres artesãs da cidade de Triunfo/PE construíram sobre o fazer artístico feminino relacionado aos seus processos de escolarização. Neste artigo, realizamos um recorte apresentando reflexões sobre a educação feminina em Triunfo/PE em meados do século XX, com foco na disciplina de Trabalhos Manuais do hoje extinto Colégio Stella Maris.

## AFETOS E NARRATIVIDADES

Triunfo é uma cidade que desperta muitas lembranças e afetos. Triunfo é o meu canto no mundo, meu universo, o lugar de muitas lembranças e abrigos, como diz Bachelard (1989, p. 25), “pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, nosso primeiro universo”. A minha relação com a cidade é de acolhimento. Na infância, brincava na rua, com os bichos nos sítios, nos jardins de rosas do convento.

Ao retornarmos à cidade na vida adulta nos deparamos com inúmeras lojas de artesanato. Percebi nelas uma variedade de produtos e *souvenirs* para o turista levar como lembrança da cidade, mas esses artigos se aproximavam de uma produção industrial tão distinta de nossas lembranças. Isso nos inquietou, precisávamos refletir a respeito da produção artística da região. Partimos então para a pesquisa, que nos levou a conhecer algumas das principais artesãs da cidade e suas

produções. Fizemos um mapeamento dos pontos de produção e comercialização do artesanato e dos processos de ensino/aprendizagem das técnicas.

Ficamos instigadas ao levantar as narrativas das mulheres que encontramos pelo caminho, mulheres que fizeram de seu “fazer feminino” um sentido para a vida, contribuindo para o sustento da família e para o desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade. Mulheres que tinham em comum, como fonte original de suas feitura com linhas: as aulas de Trabalhos Manuais do Colégio Stella Maris durante as décadas de 1950 e 1960. Nos chamou a atenção a relação do fazer artístico com os processos de escolarização e como elas relatavam a importância dessa vivência escolar para suas vidas.

Por se tratar de uma pesquisa narrativa, precisávamos escutar suas histórias e conhecer suas experiências, pois a pesquisa narrativa é “uma forma de entender a experiência” de acordo Clandinin e Connelly (2011, p. 20).

Recontar histórias é reviver o passado, rememorar é trazer à tona lembranças adormecidas. O encontro com as ex-alunas do Stella Maris foi exatamente isso, um reencontro com as lembranças e experiências pessoais. Pode-se dizer então que as memórias, mesmo sendo individuais são coletivas, à medida que as histórias de cada pessoa envolvida se entrelaçam. Neste sentido, afirma Halbwachs (2003, p. 51) que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. Assim, a memória coletiva é um conjunto de lembranças individuais. Apesar de estarmos em um determinado grupo compartilhando os mesmos objetivos, construímos uma visão pessoal sobre os fatos vivenciados por todos, tendo como base os elementos comuns a todos os envolvidos.

As narrativas das ex-alunas se assemelham e ao mesmo tempo se distanciam. O ponto de aproximação pode ser percebido nos relatos

sobre o processo de escolarização, nos aprendizados das feitura com linhas das aulas de trabalhos manuais e na declaração de amor pelo Colégio Stella Maris. Distanciam-se ao se posicionarem distintamente em relação a comercialização do artesanato na cidade.

## **SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA E OS TRABALHOS MANUAIS EM 1950 E 1960**

Apresentamos alguns dados históricos acerca dos caminhos da educação feminina no Brasil no século XX, a partir da reforma Francisco Campos, então ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o Governo Provisório instaurado com a Revolução de 1930.

Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação através do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que aos poucos “foi adquirindo funções legislativas e de controle minucioso do sistema educacional, que o plano procura preservar e ampliar”. Seu poder de ação se ampliou de tal maneira que podia ser considerado “o próprio Ministério da Educação, com atribuições ampliadas” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 183-184).

Dentre as tantas atribuições do novo ministério, a educação da mulher era uma questão preocupante. O então ministro Gustavo Capanema, em 1937, defendia a diferenciação dos papéis sociais entre homens e mulheres de forma radical a ponto de promover a separação total dentro do sistema educacional, diferenciando os currículos e aprendizagens para cada um dos sexos. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 195).

Nessa linha, o projeto elaborado por Gustavo Capanema, Plano Nacional de Educação de 1937, previa:

A existência de um ensino dito ‘doméstico’, reservado para as meninas entre 12 e 18 anos, e que equivaleria a

uma forma de ensino médio feminino. Seu conteúdo era predominantemente prático e profissionalizante, e fazia parte, no plano, do capítulo destinado ao ensino da “cultura de aplicação imediata à vida prática ou ao preparo das profissões técnicas de artífices (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 108).

De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), esse formato era destinado às mulheres pobres, podendo ser ampliado para as de origem social mais elevada. A educação feminina, de acordo com o plano era dividido em doméstico geral (dois ciclos), doméstico agrícola (dois ciclos) e doméstico industrial. A preparação para a vida no lar se daria no primeiro ciclo enquanto o segundo formaria as professoras, que aconteceria na Escola Normal Doméstica. Evidentemente que o currículo era diferenciado para cada função, mas mantendo um básico no primeiro ciclo, que eram os trabalhos domésticos e o ensino de português, matemática elementar, moral familiar, noções de civilidade, ginástica e canto.

Dessa forma, historicamente, verificamos que as mulheres eram direcionadas às atividades domésticas e excluídas do aprendizado intelectual, filosófico, político, social e econômico. O enfoque era o aprendizado de seu papel no âmbito privado, sendo esta uma das razões da diferenciação entre a educação das meninas e dos meninos, segundo Guacira Louro (2002, p. 444) “ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos noções de geometria; para as meninas, bordado e costura”.

Os processos de escolarização da mulher tinham como objetivos preparar as meninas e moças para o casamento e para serem boas companheiras para seus maridos, tanto na intimidade do lar, quanto na representação social da esposa dedicada, boa mãe, letrada, capaz de acompanhar o marido nos eventos sociais.

De acordo com Guacira Louro (2002), desde o século XIX a educação feminina era voltada às práticas e afazeres domésticos. A intenção era reforçar o lugar da mulher, como mãe e esposa. Seja ela no interior do lar, seja ela nas representações sociais. E assim:

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. [...] Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens. (LOURO, 2002, p. 446).

Assim, até a segunda metade do século XX, por volta da década de 1960, as meninas eram ensinadas a ser e reproduzir o ideário feminino brasileiro que “tinha como características: pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade e patriotismo” (NICARETA, 2009, p. 1943). Essas eram as marcas da tradicional formação cultural do feminino e a escola assumia um papel importante de reforçar essas ideias. Mas essa formação não era acessível a todas as meninas e moças, pois apenas aquelas oriundas de classes privilegiadas podiam desfrutar do ambiente escolar.

No início do século XX, o trabalho feminino já era permitido, mas este tinha que ser uma extensão do seu papel doméstico, a elas eram destinadas às profissões de enfermeira e professora. Diante do rápido desenvolvimento econômico e social, fez surgir a necessidade de investimentos na educação.

No Brasil as escolas eram laicas ou confessionais. Inicialmente as escolas eram masculinas, aos poucos os espaços foram se abrindo às meninas. Porém com um currículo diferenciado onde se priorizava atividades e ensinamentos voltados aos cuidados do lar e da família. Por essa razão, fez-se necessário a admissão de professoras para orientar a classe de meninas. Mas para admitir professoras era preciso que mulheres fossem preparadas para tal ofício. Surge então os cursos de formação para professoras, que nesse caso também tinham um currículo diferenciado. Portanto, o processo de escolarização das mulheres visava também a formação de professoras.

Essa foi uma das prioridades do Colégio Stella Maris que formou gerações de educadoras, entre as meninas de Triunfo e de outras cidades da região ao longo de seus quase 65 anos de atividade.

## **TRABALHOS MANUAIS E PREPARAÇÃO PARA A VIDA FEMININA**

O colégio Stella Maris formou gerações de professoras, entre elas Antônia, Natércia, Socorro e Joselita, algumas assumiram a profissão de professora primária. Essas meninas, hoje entre 70 e 80 anos de idade, trazem em seus relatos as memórias das aulas de Trabalhos Manuais. Essas mulheres reconhecem a importância desse aprendizado para suas vidas. Antônia, por exemplo, afirmou que saiu do colégio com muitas experiências em trabalhos manuais, mas só veio descobrir mesmo sua “vocação” depois que se casou: “comecei a ter interesse nas revistas do Stella Maris, a ver interesse nas coisas que eu aprendi no Stella Maris que foi assim, muito, muito importante na minha vida”.

No Colégio Stella Maris dessa época as moças também eram incentivadas a aprender trabalhos com linhas com o objetivo comercial, segundo Antônia:

Eu trouxe do Stella Maris, as minhas primeiras experiências do Stella Maris, e depois eu própria comprei muita revista, muitos livros, e dali comecei a tirar minhas amostras, comecei a criar minhas próprias, meus próprios trabalhos. [...] tudo que eu recebi, todos os ensinamentos que eu recebi do Stella Maris, com as mães da dos trabalhos manuais, e com todas as freiras, e com todas as irmãs, foram assim, digamos, minha base, minha base para hoje, tudo que eu sou, tudo o que eu tenho em questão de aprendizagem agradeço primeiramente aos meus pais, né? Que me colocaram naquela época em escola particular, e segundo às freiras do meu querido e inesquecível Stella Maris, que eu amo de paixão. (ANTÔNIA, 2019, s/p).

Sobre a preparação para a vida, Socorro lembrou de como o currículo escolar da época em que estudou era estruturado, a fim de proporcionar conhecimentos que levariam para toda vida:

...tinha outras aulas, português, que a gente gostava, né? Gostava de trabalho manual, mas a gente tinha outras aulas boas, tinha pedagogia, metodologia, que a professora era muito, muito boa mesmo, a gente se empolgava, né? Principalmente o magistério, tinha que, a gente gostava, só nunca gostei muito de matemática... Lembro de ainda que a gente tinha a professora de arte que é Madre da Glória, né? Que ela pintava muito bem, nunca aprendi, nunca tive aquela, maneio, jeito para a pintura, né? Que ela ensinava desenho, e pintura, fazia quadros, muito bonitos, de arte... É, trabalho manual era uma aula e artes era outra aula, tinha economia doméstica, já era com outra professora, ela ensinava, assim, como cortar, como colocar a mesa, tá tá tá, aquelas coisas de culinária, aprendi alguma coisa, assim, aquelas comida, já era outra aula, né? (SOCORRO, 2019, s/p).

As aulas de arte culinária eram ministradas por Irmã Jerônima que ensinou para as alunas do Stella Maris, entre tantas receitas, a dos biscoitos Nicolau, que hoje são produzidos e comercializados na cidade, conhecidos e apreciados por turistas, sendo conferindo aos biscoitos uma identidade da gastronomia triunfense.

De acordo com Socorrinho essa diversidade de disciplinas era para formar bem as moças da cidade, para que tivessem um futuro melhor, ela afirmou: “para a gente saber de tudo, né?” Socorro ainda contou entusiasmada que tudo o que sabe fazer com as linhas aprendeu na escola e foi aperfeiçoando em casa: “eu faço tricô, crochê, vagonite, ponto cruz, e fuxico. E completou dizendo que gostava bastante das aulas de trabalhos manuais, e que traz até hoje os aprendizados: “Gostava que eu sempre gostei de fazer alguma coisa, além de casa mesmo, quando eu tava no colégio eu sempre pegava uns paninho, aqueles pontinhos que eu via os outros fazendo, aí quando eu chegava no colégio aperfeiçoei para fazer, né?”

O aprendizado nas aulas de trabalhos manuais era muito importante para a formação das moças como um todo. Tanto para a vida pessoal quanto profissional. Os ensinamentos das freiras visavam não apenas formar mulheres prendadas para o lar, mas também artesãs que pudessem sustentar suas famílias com sua produção. Natércia sustenta esse pensamento dizendo:

Para preparação para vida, como mãe, fazer seus enxovais, se, quem tivesse necessidade de bordar para financeiramente, sabia alguma coisa, eu não imaginava eu ia precisar, que ia fazer isso na minha vida, naquela época não, eram outros sonhos, depois que me aposentei, comecei fazendo, aí juntou o útil ao agradável, eu me sinto muito realizada. (NATÉRCIA, 2019, s/p).

Para Natércia o que aprendeu na escola teve uma importância significativa na sua vida. Se atualmente tem uma loja e é reconhecida na

cidade e pelos turistas pelo seu trabalho, foi graças ao que aprendeu e se dedicou a aperfeiçoar. Por essa razão é enfática ao afirmar a importância do aprendizado na escola: “Muuuuito, demais até, porque hoje eu sou viúva, tenho 6 filhos, moram todos fora, eu não me adapto na cidade grande, o meu cantinho é esse, enquanto dá para viver, então meu entretenimento é esse, trabalho dia e tarde tricotando, fazendo essas coisas”.

Em suas lembranças não recorda de ter aprendido a fazer algum trabalho com a mãe ou com a avó, mas se lembra muito bem de como ficava fascinada vendo a avó fazendo crochê. Aprendeu mesmo com umas primas que sempre visitavam o sítio onde morava com a família e depois na escola:

Minha avó sabia fazer crochê, e eu ficava ali juntinho dela, pirralhinha, pequenininha, louca para fazer, mas mamãe não me dava uma agulha porque tinha medo que furasse o olho, que num sei o que, e, mas eu ficava atenta, olhando, pegava palitos e começava, querendo fazer a trancinha e ia. E depois minhas primas estudavam aqui no Stella Maris, elas moravam aqui na cidade e iam para o sítio, que eu morava lá, tempo de criancinha, e lá elas ficavam fazendo tricô, levava aquelas revistas, do Stella Maris mesmo a revista, e eu tentava, sempre levei jeito e sempre quis aprender, né? E elas tentavam me ensinar, mas eu era muito criança, depois elas compraram no colégio mesmo vendiam o material, elas compraram as agulhas de tricô pequena que levaram para mim, para mim foi a maior festa receber aquelas agulhas, aí elas começaram me ensinando os pontinhos básicos, dali eu fui fazer camisinha de boneca, de tricô e com uns 6, 7 anos já fazia casaquinho. Aí depois terminei o curso, me casei, nem pensava que ia bordar nem fazer nada, não tinha tempo também, depois que me aposentei comecei... (NATÉRCIA, 2019, s/p).

Portanto, reconhece como foi fundamental a “preparação para a vida”, que vivenciou na escola. Da mesma forma, Joselita reiterou dizendo: “Eu aprendi muita coisa ali do Stella Maris, até hoje eu ainda carrego comigo palavras, saber? Conselhos... Tudo!” Eu devo o que sou ao Stella Maris!”. Sobre os ensinamentos práticos lembrou: “Ela ensinou até como consertar meia! Para quem não podia comprar”. E completou afirmando que: “muitas pessoas, estão onde estão, deve ao Stella Maris”, referindo-se a ex-alunas(os).

Ao reafirmarem que as atividades que aprenderam e desenvolveram nas aulas de Trabalhos Manuais tiveram impacto em suas vidas, confirmam o que as irmãs Franciscanas defendiam: “uma educação para a vida como um todo”. Nenhuma aluna saiu do colégio sem saber fazer ao menos uma peça de bordado, crochê, tricô ou outro tipo de fazer artístico.

Os Trabalhos Manuais eram direcionados às meninas e moças com o intuito de prepará-las para a vida doméstica e profissional. O manejo com as agulhas e linhas na produção de bordados, crochê e tricô, era o foco das atenções das professoras e alunas que dedicavam horas incansáveis na busca da perfeição. A atenção dada a tal disciplina era tamanha que percebemos nos seus discursos a predileção pelas aulas de Trabalhos Manuais.

Joselita lembrou que as aulas de Trabalhos Manuais aconteciam uma vez por semana com 40 minutos de duração. Para ela o tempo era suficiente para aprender. Era uma disciplina obrigatória, era pontuada e tinha provas.

De acordo com as lembranças de Antônia a metodologia consistia em introduzir gradativamente as complexidades de cada técnica trabalhada. Iniciava com pontos básicos, tanto no bordado como nas outras atividades, partindo para pontos mais difíceis, de acordo com o desenvolvimento dos aprendizes. Antônia contou que as alunas tiravam os modelos das amostras de bordados e crochê das revistas que vinham da Alemanha. Ela lembrou alguns dos primeiros pontos que

aprendeu, demonstrando satisfação por cada ponto lembrado: “quanto aos bordados, naquela época tínhamos o que hoje chama bordado da vovó, ponto cheio, ponto haste, ponto cruz, ponta trás, ponta estrelinha, ponto areais, e o crochê, seguindo as orientações das irmãs.”

De acordo com Socorro, as aulas de Trabalhos Manuais ocorriam numa sala diferente das salas de aula, cada turma tinha o seu horário que era o mesmo tempo que as outras aulas. Para Socorro:

A gente ficava numa sala grande assim, com uns bancos, diferente das bancas, era um banco comprido e a gente ficava lá fazendo, a irmã na frente, ensinando, e quando a gente tinha alguma dúvida ia lá, aí primeiro você fazia todas as amostrinhas, para depois fazer o álbum, depois no final do ano tinha que ter o álbum pronto e fazer a exposição dos trabalhos que foram feitos. (SOCORRO, 2019, s/p).

De acordo com Socorro, as irmãs ensinavam todos os pontos sempre por meio da técnica de revisão dos pontos previamente conhecidos:

Tudo, todos os pontos, ponto cruz, pontajú como a gente fazia, pontajú, ponto de cruz, ponto cheio, vagonite, crochê, tricô e... outros pontos lá”. [...] Tapeçaria também fazia, tapeçaria, tem também um, que elas ensinaram a gente que era Tenerif, que era umas rodinhas de, com os alfinetes, e a gente ficava enrolando as linhas de um lado para o outro e fazia aquelas amostrinhas que chamava de Tenerif, mas hoje mesmo eu não sei fazer mais não. (SOCORRO, 2019, s/p).

Questionei sobre a organização da disciplina, dos planejamentos das aulas, uma vez que não foi possível, durante o levantamento de dados, localizar documentos, atas ou registros sobre as aulas. O que

levantamos através dos relatos foi que, no período que delimitamos para a pesquisa, entre as décadas de 1950 e 1960, a disciplina de Trabalhos Manuais contou apenas com uma professora, a Irmã Gamalberta, alemã que enfrentou e venceu a barreira da comunicação, por causa diferença das línguas. Este fato foi relatado por Socorro:

Era alemã, Irmã Gamalberta, ela era alemã, quando ela chegou, quando ela começou a vir aqui, nem entendia a voz dela, era preciso tá uma outra freira, né? Traduzindo o que ela falava, que ela falava muito embolado, né? Como a gente diz. Aí precisava outra freira para a gente poder entender, como uma tradutora né? (SOCORRO, 2019, s/p).

A professora possivelmente fazia suas anotações em algum tipo de caderneta, mas as entrevistadas não se recordam desses detalhes. Também nenhuma delas tinha o conhecimento na época de algum tipo de planejamento das aulas. Segundo Socorro, as freiras eram tão organizadas que certamente faziam suas anotações uma vez que a disciplina era pontuada e as alunas recebiam suas notas.

Da mesma forma, Antônia não se recordou se existia algum caderno de planejamento das aulas, tinha apenas um caderninho onde fazia a chamada:

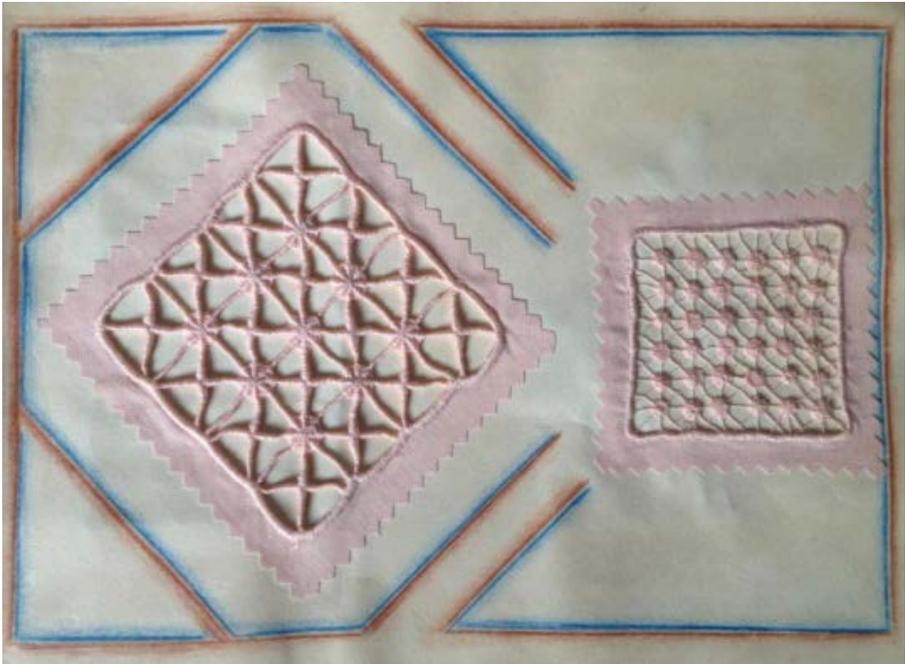
... o caderninho que ela tinha, era o caderninho de fazer chamadas, o diário naquela época, o diário de classe, né? Por sinal o meu número era, que eu era Antônia Paiva da Silva, meu nome era 4 no caderninho dela, e ela pegava muito no meu pé que eu era preguiçosa, mas hoje eu não sou mais não. [...] Minha marca era 4, eu era 4, porque antes de mim tinha 3 com a letra A. (SOCORRO, 2019, s/p).

A disciplina de Trabalhos Manuais teve uma função relevante na formação das moças no Colégio Stella Maris. Representava na época,

um aprendizado significativo e com possibilidades de inserção destas mulheres na vida pública como professoras.

## **RIGOR NA FEITURA DE VÁRIAS TÉCNICAS**

Figura 10: Álbum mostruário de atividades de bordados de Devalhira.



Fonte: Registro das pesquisadoras.

Figura 11: Álbum mostuário de atividades de bordados de Devalnira.



Fonte: Registro das pesquisadoras.

Figura 12: Álbum mostruário de atividades de bordados de Devalnira.



Fonte: Registro das pesquisadoras.

Começar... Errar... Desmanchar... Recomeçar.. Fazer de novo...

Essa era a rotina das meninas e moças do Colégio Stella Maris nas aulas de Trabalhos Manuais. A professora ensinava, orientava, mostrava exemplos, às vezes fazia os riscos dos bordados, e era exigente na feitura. Não admitia erros, pontos mal feitos, peças mal-acabadas, pontos desencontrados e trabalhos sujos. Sua intenção era que as alunas aprendessem a fazer sempre o melhor, proporcionando-lhes o sucesso. Em consonância com o que Louro (1997) afirma sobre o processo de aprendizado das alunas dentro do contexto da educação feminina até meados do século XX:

As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo “jovens prendadas”, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 62).

A primazia da técnica se configurava como pré-requisito para a aprovação na disciplina de Trabalhos Manuais e na vida, pois acreditava-se que a perfeição dos trabalhos e a disciplina eram determinantes para o sucesso da aluna em sua vida pessoal e profissional. Antônia relatou o quanto as Irmãs eram exigentes, principalmente a alemã Gamalberta: “certa vez eu fiz uma casa, de botão, né? Mal feito, ela me fez repetir três vezes, até que eu acertei. [...] elas não admitiam que nós errássemos um pontinho, se nós errássemos um pontinho ela desmanchava quase todo o trabalho”.

Questionei se ela se sentia incomodada com as repetições das atividades. Ela respondeu que às vezes ficava chateada, mas tem consciência que isso resultou na excelente qualidade dos trabalhos que ainda realiza e agradece as irmãs por terem exigido tanto dela. Relembrou com uma expressão facial mais séria e rígida:

Eu era meio danadinho sabe? Eu ficava com uma raiva, brigava, mas fazer o quê? Naquela época, no Stella Maris, tinha que ser como elas queriam, muito diferente da educação hoje, né? Naquela época você tinha que seguir os ditames da disciplina de lá, você não podia sair de linha meio metro que a briga era feia. [...] Valia a pena, valeu, valeu. (ANTÔNIA, 2019, s/p).

Socorro relembrou um fato corriqueiro, mas que era severamente punido: “a gente tinha nota no trabalho manual, né? Tinha menina que não sabia fazer ponto de casear, aí pagava a vizinha para ficar fazendo na vizinha, quando ela pegava, aí... a nota ia lá para baixo”

Joselita recordou que a feitura que mais se identificou foi o tricô artístico, técnica que precisa de várias agulhas circulares manuseadas ao mesmo tempo. Ela chegava a usar cinco agulhas de uma só vez. Joselita comentou sobre o trabalho: “Se você errar um ponto tem que desmanchar até chegar naquele ponto”. Confessou ainda se sentir incapaz de realizar esse trabalho hoje em dia, devido à falta de edições de revistas com os pontos em português. Admitiu que não pode criar os próprios pontos, pois há a necessidade de seguir o modelo preestabelecido.

Mesmo com todo o aborrecimento do “desmancha e recomeça”, as ex-alunas reconhecem que foi importante a cobrança das Irmãs. Uma vez que tal exigência de um olhar mais cuidadoso conferiu às suas feitura maior qualidade e primor técnico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antônia, Joselita, Socorro e Natércia recontaram suas vivências nas aulas de Trabalhos Manuais do Colégio Stella Maris, falaram sobre suas feitura com as linhas e sobre seu papel social. Apesar de pontos de vista diferentes, suas histórias convergem para um mesmo prisma. Pode-se dizer então que as memórias, mesmo sendo individuais apresentam viés coletivo à medida em que as histórias de cada pessoa envolvida se entrelaçam.

Por exemplo, o Colégio Stella Maris era uma instituição privada frequentada pelas moças de classe média da cidade e da região. Funcionava também como internato, para as moças de outras cidades vizinhas. As alunas eram filhas de comerciantes, políticos, membros do judiciário, médicos, funcionários públicos e fazendeiros. No prédio também funcionava um convento.

As colaboradoras deste estudo reconheceram que tiveram uma educação privilegiada por serem oriundas de famílias de classe média.

O que é comum em todas elas é que são brancas e oriundas de classe média. Portanto, puderam usufruir de um ensino privado e diferenciado das moças pobres que estudavam nas escolas rurais administradas pelo Estado.

O acesso a este tipo de educação estava aliado a obrigação de demonstrar, publicamente, as aprendizagens adquiridas durante as aulas. Para tal, as moças participavam da montagem das “Exposições dos Trabalhos Manuais”, nos quais expunham e vendiam não somente suas produções, mas o prestígio social atrelado às suas feitura. Era um evento corriqueiro da cidade, muito bem frequentado. Dalí, muitas moças recebiam encomendas e vendiam seus trabalhos, mas toda essa transação de comercialização ocorria fora do ambiente escolar.

Nestes eventos apresentavam tanto as peças prontas quanto os estudos organizados em álbuns com os modelos de tudo o que aprenderam durante o ano. Segundo todas as entrevistadas, era uma exigência das professoras, que avaliavam a organização dos álbuns, limpeza, precisão dos pontos tanto nos bordados quanto nas técnicas do tricô, crochê e tapeçaria. Tudo deveria estar organizado seguindo a sequência em que foi trabalhado. Socorro descreveu as exposições como um grande evento da escola, um momento esperado por todos, uma festa.

As exposições eram muito bonitas, as freiras ficavam assim organizando semanas, aquelas salas organizando, para que o povo fosse olhar, os pais dos alunos, os alunos, que assim, você tava numa classe, não sabia o que a outra classe tava fazendo, né? Aí a gente ficava aquela interclasse, ficava ‘O que é que classe tal fez? Qual ficou mais bonito?’ e aquela pessoa fazia como se fosse uma festa, né? Organizava a sala, botava flores, até flores, tinha pessoas que aprendiam a fazer flores, tipo... tipo de um plastificado, né? Eu nunca aprendi não, mas elas faziam também. Era aquela expectativa mesmo, ver

que o trabalho da gente agradou o povo mesmo, que a gente ficava assim vendo para saber se agradava o povo. (SOCORRO, 2019, s/p).

É interessante perceber que tais exposições reforçavam o papel feminino na sociedade, funcionando como vitrines onde apresentavam as moças prendadas para o público visitante. Ao incorporar a disciplina de Trabalhos Manuais nos currículos, de acordo com Louro (2002, p. 458), “os cursos estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade”.

Este grupo reconheceu que os trabalhos manuais tiveram um impacto significativo em suas vidas, provocando transformações e produzindo afetos, “especialmente porque as tradições das rendas, dos bordados e dos trabalhos manuais com agulha estão fortemente imbricadas com diversas manifestações culturais no país, de norte a sul, e ainda hoje são fontes de renda de muitas famílias” (MALTA, 2015, p. 2).

As ex-alunas afirmaram que o fazer cotidiano das linhas trazem sentidos a suas vidas. Uma vez que todas atribuíram valores afetivos e terapêuticos às suas práticas artísticas com a linha, seja no bordado, no crochê e no tricô. Consideraram suas atividades um refúgio, uma forma de se sair um pouco dos problemas ou conflitos pessoais. Nesse ponto seus discursos foram unânimes, todas relataram se sentir bem quando estão produzindo.

Falaram que se sentem realizadas, felizes e gratificadas pelo reconhecimento das pessoas por suas feitura. São conhecidas na cidade como verdadeiras artistas dos fazeres com as linhas. Cada uma produzindo a seu modo e criando suas próprias identidades. Algumas guardam para si e outras mostram e vendem. Mas essa relação entre o fazer, mostrar e vender transita entre o econômico e o afetivo, ao mesmo tempo que comercializam e tratam com os turistas, constroem laços de amizade e respeito com eles, que na opinião delas é o mais importante e gratificante.

## REFERÊNCIAS

- ANTÔNIA. *Entrevista realizada pela pesquisadora Veruschka Pereira Greenhalgh em 2019*. Recife, 2019.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, D. M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MALTA, Marize. Paninhos, agulhas e pespontos: a arte de bordar o esquecimento na história. *XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios*. 27 a 31 de julho de 2015.
- NATÉRCIA. *Entrevista realizada pela pesquisadora Veruschka Pereira Greenhalgh em 2019*. Recife, 2019.
- NICARETA, Samara Elisana. NASCIMENTO, Elizabet Ristow. A imagem feminina nos livros didáticos nos anos 1930-40. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.
- RICHTER, Ivone. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H.M.; COSTA,V.M.R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- SOCORRO. *Entrevista realizada pela pesquisadora Veruschka Pereira Greenhalgh em 2019*. Recife, 2019.

# UMA POÉTICA DA PAZ: visualidades dos têxteis bordados no seridó potiguar no início do século XXI

Séfora Soraia da Costa e Silva

Luciene Lehmkuhl

## INTRODUÇÃO

A Rosa dos Ventos (2000) do artista pernambucano Cícero Dias está localizada na Praça do Marco Zero, no Bairro do Recife. Para além de orientar as coordenadas geográficas do Estado de Pernambuco, a obra convida a uma apreciação *sui generis*. Para ser observada, deve-se verter o olhar para o chão, uma visualização pouco corrente nas artes visuais, outrora utilizada por Jackson Pollock como método de trabalho na *action painting*.

A genialidade de Dias e da obra referida demandam um estudo à parte, talvez sob a ótica da cartografia nas artes visuais. Por ora, destaca-se o sutil redirecionamento retiniano proposto, assim como aquele comumente requerido para a observação da expressão visual dos bordados têxteis em objetos do cotidiano no Seridó potiguar. Geralmente sobre o mobiliário doméstico, horizontalizados, os paninhos compõem a atmosfera do lar, passando quase despercebidos.

Nesse sentido, o estudo da visualidade desses bordados sob o enfoque da teoria da arte pressupõe o desprendimento do olhar, que passa a perceber com especial atenção as imagens dos bordados seja nas bandejas, nas camas, nos lenços, nas toalhas ou nas barras e detalhes de vestimentas. O primeiro desafio é considerar cada artefato separadamente porque a respeito deles as análises mais comuns discutem características coletivas. Em seguida, escolhido o objeto,

debruçar-se sobre ele com o filtro da sensibilidade artística e do olhar perscrutador da pesquisa científica. De imediato, algumas perguntas surgem: houve escolhas compositivas? Sobre qual suporte o bordado foi realizado, tecido de algodão ou linho? Qual o posicionamento dos desenhos que orientam o bordado? Quais pontos e cores foram usados? Há traços de subjetividade no artefato bordado?

As respostas demandaram o desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa em artes visuais que propõe um diálogo entre a teoria das artes visuais, especialmente os estudos de Ostrower (2013), e a visualidade de bordados têxteis encontrados em Caicó-RN, no início do século XXI. Este texto apresenta, assim, as características visuais desses têxteis, considera o entendimento de Sennett (2013) sobre trabalho artesanal e as lições de Ostrower (2013) acerca dos elementos visuais, em especial a cor, em cotejo com a noção de entropia trazida por Arnheim (2016) e as ponderações de Michaud (2016) quando estuda a imagem como matriz da história. Em proximidade com os bordados vistos no norte de Portugal e nos arquipélagos dos Açores e da Madeira, pontua que os artefatos caicoenses aqui analisados tendem a apresentar bordados coloridos com aplicação de fios de cores análogas, incorrendo na noção de redução de tensão psíquica trazida por Ostrower (2013).

## **A IMAGEM DO BORDADO**

As imagens bordadas despertaram a curiosidade acadêmica ainda nos bancos do curso de graduação em Artes Visuais, expandindo-se na pós-graduação quando as indagações confirmaram-se em leituras prévias sobre o assunto, sobretudo a tese de Brito (2010), segundo a qual, a visualidade dos bordados do Seridó potiguar difere dentre os demais. Nesse sentido, entre os anos de 2018 e 2019 houve o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Lehmkuhl, junto ao Programa Associado de Pós-graduação em Artes

Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco.

Figura 13 : Bordado sobre paninho de bandeja Iracema Nogueira Batista, s/d. 39 cm x 30 cm.



Fonte. fotografia: Séfora S. Costa e Silva (2019).

O olhar é conduzido para a harmonia entre linhas, formas e cores, numa presença marcante do bordado no artefato. Na figura 1 pode-se perceber que a composição conduz o olhar que a observa para uma apreciação que liga as extremidades em sentido diagonal no desenho. Bordados com flores, folhas, hastes e pistilos são posicionados nos extremos e voltam-se um para o outro, delimitando a superfície e criando ritmo suave com a predominância de linhas curvas e ondulantes. A harmonia cromática corrobora esta crescente rítmica de suavidades entre os amarelos, alaranjados e vermelhos das flores, matizados pelo branco, bem como, dos verdes das folhas, matizados com brancos, amarelos e o sutil toque de marrons. O conjunto se mostra

simultaneamente leve e dinâmico por meio das linhas, cores, formas e superfície ocupada.

Figura 14: Bordado sobre vestido de algodão. Iracema Nogueira Batista, 2020. 60 cm x 160 cm.



Fonte: fotografia Séfora S. Costa e Silva (2020).

Figura 15: Bordado sobre vestido de algodão (detalhe). Iracema Nogueira Batista, 2020. 60 cm x 57 cm.



Fonte: fotografia: Séfora S. Costa e Silva (2020).

Os elementos visuais evidenciam-se também nos bordados sobre vestido de algodão (Fig. 14 e 15). O olhar segue num sentido que vai da parte superior para a parte inferior do artefato, descendo da esquerda para a direita, onde brotam flores, folhas, pistilos, ramos, intercalados entre as fissuras exigidas pelo ponto richelieu. Vê-se o movimento de

cheio/vazio causado pela retirada de tecido no ponto referido e sua respectiva profundidade, de modo que o olhar é convidado a penetrar a trama do tecido. Os espaços vazios destacam o elemento “luz”, como ensinado por Ostrower (2013, p. 157-158), reforçando o efeito de claro-escuro.

Os matizes de cores utilizados no bordado dialogam com os elementos visuais “volume” (OSTROWER, 2013, p. 131), “luz” (OSTROWER, 2013, p. 157-158) e “cor” (OSTROWER, 2013, p. 177-212). O volume é percebido na sobreposição de fios, bem como no contraste entre tons claros e escuros sugerindo a existência de luz. A cor constitui o diálogo mais evidente, uma vez que a bordadeira utiliza com afinco uma paleta diversificada, composta por cores primárias, secundárias, terciárias e seus matizes, aproximando as cores análogas que se estendem do verde ao roxo, passando por amarelos e magentas, em relações colorísticas que tendem à redução de tensão psíquica, pois são “menos fortes na fusão” (OSTROWER, 2013, p. 208).

Não obstante as características formais citadas, a observação atenta conflui para uma sensação de paradoxo assim como descrito por Didi-Huberman (2015), no sentido de “buscar o discurso que se proclama ele próprio enquanto saber sobre a arte, arqueologia das coisas esquecidas ou não percebidas nas obras desde sua criação, por mais antiga ou recente que seja” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 9). Aqui, busca-se as respostas às perguntas esquecidas ou ignoradas sobre a visualidade dos bordados.

Os bordados têxteis em artefatos domésticos têm sido relegados à indiferença no âmbito da teoria e da história da arte, assim como constatado por Teixeira (2015). A contribuição deste estudo reside em ver esses desenhos com fios de algodão segundo o que emanam, num exercício delicado de perceber sua singularidade, como outrora Didi-Huberman condicionou seu olhar para apreciar o afresco de Fra Angélico, Anunciação (1440-1441), segundo a luz do ambiente monástico, percebendo-o em seus mais imbricados sentidos.

Assim, sob o sol do sertão do Seridó potiguar, com olhar atento percebe-se nas flores coloridas, nas folhas, nos ramos e nos pistilos posicionados na barra do vestido (Fig. 15) e no paninho de bandeja (Fig.13) as relações composicionais, oriundas tanto de aspectos objetivos quanto subjetivos, como estudadas por Ostrower (2013). Ao primeiro olhar, pouco atento, os bordados podem parecer com algo posicionado abaixo, fora do espectro da construção de visualidades do campo artístico. Contudo, a complexidade da composição, em verdade demarca uma base estruturada, uma nascente, de onde emanam sonhos de existir dignamente, crescer e criar, imersos em uma atmosfera pacífica, resistente, presente e forte, na medida da profusão de cores e nas relações que se estabelecem entre os elementos do bordado.

Essa percepção de que o ato de bordar e consequentemente o próprio bordado podem trazer implicações subjetivas afeitas à área da psicologia, surgiu no decorrer da pesquisa para elaboração da dissertação de mestrado, ao observar-se os artefatos e o modo como são realizados os bordados. Tal percepção, partiu também das concepções trazidas por Sennett (2013) sobre trabalho artesanal. Com ele foi possível identificar que enquanto trabalha, envolta numa atmosfera particular, a bordadeira elabora-se intimamente, costura-se, alinhava-se, mãos e mente trabalham em sintonia, expressando-se visualmente.

O autor estadunidense constata que o fazer artesanal, enquanto modo de trabalho no qual as mãos são conduzidas pelo pensamento em prol de um trabalho bem feito, imprime subjetividades ao objeto produzido (SENNETT, 2013, p. 20). Ao discutir a compreensão de artesanato enquanto processo de feitura de coisas concretas, o autor convida o leitor ao avanço da compreensão indagando o quê o processo de feitura das coisas revela a respeito de quem as faz. Esclarece que para aprender com as coisas, faz-se necessário saber apreciar as qualidades dessas coisas, seja uma vestimenta ou a maneira certa de escaldar um peixe (SENNETT, 2013, p. 18).

O autor pontua que a civilização ocidental tem dificuldade de estabelecer relações entre a cabeça e a mente e de reconhecer e estimular o impulso da perícia artesanal. Nesse sentido, seguindo a proposição do autor, este estudo considera observações da sintonia entre a mente e o corpo que borda, evidenciadas nos bordados e identificadas durante entrevistas com bordadeiras, sobretudo com Iracema Nogueira Batista e Maria do Rosário Araújo Vale.

No âmbito dos bordados têxteis, vistos no Seridó potiguar, a sinergia entre corpo e mente são flagrantes, como observado outrora por Brito (2013, p. 12), a qual afirma ser o bordado uma “narrativa do corpo”. Assim também observou Fróes (2011) quando estudou os pormenores do processo produtivo do bordado em Caicó-RN, em especial a dimensão humana e educativa, nas quais constatou que o amadurecimento profissional da bordadeira envolve o “domínio do trabalho e de certo conhecimento de si mesmo” (FRÓES, 2011, p. 32).

A dimensão subjetiva do bordado dialoga ainda com as reflexões propostas por Bourriaud (2011) para quem a forma de vida do(a) artista fornece a substância daquilo que é realizado. Ao afirmar que a “existência precede a obra” (BOURRIAUD, 2011, p. 129), sobretudo numa dimensão mais recente da arte, o crítico de arte francês desloca o ponto de luz para o que está por trás das escolhas artísticas: a pessoa do(a) artista, o modo de vida, os afetos, as limitações, as circunstâncias e as escolhas que o(a) situam como indivíduo, ainda que elabore uma arte contestadora de singularidades. Assim o fazendo, posiciona-se e evidencia sua compreensão, sua vivência.

O uso de fios coloridos marca a visualidade do bordado seridoense. Diz-se que há a matização porque o bordado apresenta o uso de vários tons de uma mesma cor ou de tons de cores análogas ou complementares. Ocorre, contudo, que dentre os bordados matizados em Caicó-RN, é mais comum encontrar fios aplicados em sequências de cores análogas ou havendo o desdobramento de um mesmo tom, com raras oposições entre cores complementares.

Considerando que a cor obedece a princípios de relações colorísticas (OSTROWER, 2013, p. 179), em que o valor de uma cor é dado pela relação que elabora junto a outras cores, a escolha de cores análogas em detrimento das cores complementares, incorre na redução de tensões psíquicas (OSTROWER, 2013, p. 208). É o que se percebe ao analisar os bordados sobre tecido apresentados nas figuras 1 e 2, nos quais há a matização em diferentes tons, predominantemente de cores análogas entre si. O estudo desse elemento visual é particularmente importante no âmbito das análises realizadas porque a “matização” do bordado sobre o têxtil se apresenta como uma das características que torna o bordado de Caicó-RN um artefato destacado frente aos demais bordados como citado por Brito (2010).

Na observação atenta dos bordados é possível perceber que a tensão psíquica pretensamente causada pela relação entre os pares de cores complementares, preconizada por Fayga (2003, p. 208), raramente aparece nos artefatos têxteis pesquisados. Ao contrário, há o predomínio do uso de escalas tonais e cromáticas análogas, o que indicia uma intenção de paz que subsiste à imagem bordada. Nos artefatos estudados verifica-se predominantemente a presença de referida relação colorística, embora seja comum encontrar bordados monocromáticos, como no caso daqueles que empregam exclusivamente o ponto richelieu ou, ainda, alguns bordados matizados com cores complementares. Percebe-se, portanto, o predomínio do uso de escalas tonais e cromáticas das cores análogas, aproximando-se assim do conceito de entropia (ARNHEIM, 2016, p. 339), enquanto condição advinda da física na qual há a harmonia espacial das cores.

Contudo, faz-se necessário trazer dois apontamentos a esta reflexão. O primeiro deles é de autoria de Éric Michaud (2016, p. 29) quando analisa a imagem como matriz da história e assinala que, em dado momento histórico, a imagem artística passou por um laboratório de base estética e científica, no qual se buscou uma higiene sábia e matizada do sistema nervoso, a exemplo das pinturas de Georges

Seurat e Paul Signac (MICHAUD, 2016, p. 29). Neste aspecto, vê-se uma aproximação interessante com o objeto material em estudo, os bordados têxteis, uma vez que a aplicação das cores no bordado matizado se dá pela posicionando-se os fios lado a lado, dada a impossibilidade de mistura física das cores, de modo semelhante à técnica de pintura praticada por artistas ligados ao Impressionismo, quando as cores eram aplicadas em separado e as relações entre elas ocorriam no plano óptico.

A segunda questão é exposta por Guimarães (2015) e Teixeira (2015). Trata-se das inter-relações subjetivas domésticas ou comerciais que o bordado têxtil pode, também, potencializar. A primeira afirma que o ato de tecer pode “aprissonar homens e mulheres, atrás de máquinas de costura em fábricas ilegais por todo o mundo, que sustentam uma indústria milionária da moda e dos objetos do desejo” (GUIMARÃES, 2015, p. 4070). E a segunda ressalta que, mesmo sendo considerados símbolos de castrações e castigos velados aos desejos femininos, paninhos e bordados

merecem ser tomados como um lugar de liberdade, pois as mulheres de comportamentos burgueses, normalmente tão subservientes às vontades e aos mandos dos maridos, tinham nas rodas de costura ou mesmo no trabalho solitário a sensação de controle e de poder de criação. Em uma sociedade fortemente patriarcal como a brasileira, nem a decoração doméstica, tida como da alçada do mundo feminino, no século XIX, era conduzida pelas donas de casa. Geralmente, eram os maridos que escolhiam e adquiriam os móveis, lidavam com a mão de obra, pagavam pelos serviços. Mesmo que algumas mulheres representem a exceção, como Eufrásia Teixeira Leite, as atividades manuais sem fins lucrativos e sem participação de atividades comerciais garantiam distração e ocupação do tempo livre, sinônimo de confortável posição social. Os paninhos seriam finos artefatos de distinção e também um espaço

para expansão da interioridade, de domínio de um código particular, de criação de uma linguagem artística especial, que só as mulheres dominariam (TEIXEIRA, 2015, p. 9).

Nesse sentido, considerando os diversos pormenores que podem envolver o ato de bordar e o artefato bordado, o bordado têxtil se configura como objeto e tema de estudo capaz de fazer ver as relações históricas a ele relacionadas. Assim como todas as pessoas detém a capacidade de perceber visualmente um artefato, diferindo apenas quanto à denominação que atribuem a determinada cor (ARNHEIM, 2016), as pessoas também detém distintas capacidades de executar os artefatos, diferindo nos modos de realização, emprego de técnicas, métodos, cores, linhas, formas e motivos.

Ainda, Adrin Forty no livro *Objetos de desejo*, pode auxiliar na compreensão dos artefatos bordados quando afirmou que “nenhum design funciona, exceto se encarna ideias que são comuns às pessoas para as quais o objeto se destina” (FORTY, 2007, p. 330). O autor demonstrou em seu estudo os modos como os objetos de design transformam as relações sociais e as ideias sobre o mundo, baseando-se na produção e no consumo dos produtos, para além do mero registro ao indivíduo criador do objeto. Portanto, acessar o bordado têxtil como visualidade exige que se pense sua produção e sua circulação, o consumo e o uso dos artefatos bordados.

## **REMINISCÊNCIAS EXPRESSIVAS EM PORTUGAL**

Em determinado momento da pesquisa, houve a necessidade de investigar uma noção cediça entre as pessoas ligadas ao bordado em Caicó-RN: a bibliografia existente afirma que as origens dessa atividade remonta à Ilha da Madeira. Em viagem de estudos a Portugal, com especial atenção ao arquipélago da Madeira, para fins de aprofundar

a compreensão sobre a formação das imagens bordadas em Caicó-RN, foi possível verificar, em visita ao Museu do Bordado, em Funchal, a proximidade dos artefatos bordados das duas localidades ao apreciar a matização das cores dos fios e sua aplicação nos desenhos bordados. Segundo o encarte que versa sobre essa arte têxtil e distribuído aos visitantes da instituição, pode haver até duas mil cores numa mesma peça (Fig. 16).

Figura 16: Capa do catálogo sobre a tapeçaria da Madeira



Fonte: Instituto do Bordado, da Tapeçaria e Artesanato da Madeira, fotografia Séfora S. Costa e Silva (2018).

Tal aproximação entre a matização vista nos bordados do Seridó potiguar e a tapeçaria madeirense foi sentida e pode ser verificada ao analisar-se as figuras 16 e 17. Embora os processos produtivos, a

gramatura dos fios e as técnicas empregadas sejam díspares, a imagem resultante em ambos os artefatos, indicia uma proximidade do bordado “matizado” de Caicó-RN com a tapeçaria vista na Ilha da Madeira. Observe-se, contudo, que no tocante aos artefatos monocromáticos com o emprego do ponto richelieu, as semelhanças são evidentes, seja nos bordados da Madeira ou dos Açores.

Figura 17: Bordado sobre lençol (detalhe). Acervo de Iracema Nogueira Batista.



Fonte: fotografia Séfora S. Costa e Silva (2019).

Da visita ao Museu do Bordado, às lojas Patrício & Gouveia e Bortal, foi possível compreender que existe proximidade imagética entre o bordado matizado em Caicó-RN e a tapeçaria madeirense. Tal continuidade visual pode sugerir que a técnica tenha atravessado o atlântico pelas mãos tecelãs, uma vez que a tecelagem era a principal atividade na Ilha da Madeira até meados do século XIX (FERNANDES, 2016, p. 31). De fato, a origem do bordado de Caicó-RN é frequentemente atribuída à Ilha da Madeira, Portugal, como constatado por Brito (2010, p. 48): “Os bordados seridoenses valorizam a herança das primeiras colonizadoras portuguesas, no espaço seridoense, especificamente da Ilha da Madeira, embora não existam dados históricos que confirmem tal concepção”.

Estudos realizados pelo professor e historiador Helder Alexandre Medeiros de Macedo e pela pesquisadora e bordadeira Iracema Nogueira Batista sobre as relações históricas entre a “arte do bordado e o seu saber-fazer, e a história e cultura da região Seridó potiguar” (BATISTA e MACEDO, 2011, p. 8), texto ainda inédito, esclarecem que o povoamento do arquipélago da Madeira deveu-se às famílias oriundas do norte de Portugal e que, a partir daí, disseminaram sua cultura pelo Atlântico, numa tentativa de vincular as novas conquistas ao Velho Mundo.

As evidências visuais ligam o bordado português ao bordado de Caicó-RN, seja em cotejos com os objetos expostos no Museu do Bordado, em Funchal, seja com os artefatos comercializados na atualidade. Há uma correlação evidente entre o bordado caicoense matizado e a tecelagem madeirense, bem como de formas e imagens, entre o bordado português continental, sobretudo de Guimarães, e o insular, neste caso nos Açores e na Região Autônoma da Madeira, notadamente entre aqueles que usam o ponto Richelieu.

Figura 18: Capa do catálogo sobre o bordado da Madeira.



Fonte: Instituto do Bordado, da Tapeçaria e Artesanato da Madeira. Fotografia: Séfora S. Costa e Silva (2018).

Na Casa dos Linhos, fundada em 1886, na cidade de Porto, num período de transição entre a tapeçaria e o bordado, pode-se apreciar artefatos realizados no norte do país e nas ilhas atlânticas, como o bordado vindo do território português insular dos Açores, do tipo Richelieu, em que se verifica a perfuração do tecido e a evidência de espaços vazados como pertencentes à composição. Este bordado, apresenta, no entanto, uma paleta específica de cores que oscilam entre o branco, o oliva e o azul, sem matização de cores numa mesma figura bordada.

Os dados históricos apresentados, numa primeira análise, não permitem concluir que houve imigração de bordadeiras oriundas

das ilhas atlânticas. Talvez tenha havido a vinda de tecelãs, porque a atividade preponderante na Ilha da Madeira até 1851 era a tecelagem ou, ainda, a imigração de bordadeiras em momento histórico posterior.

Os estudos desenvolvidos por Macedo e Batista (2011), os quais citam pesquisa realizada por Ieda Silva de Lima sobre os inventários de habitantes seridoenses no século XVIII, indicam que algumas mulheres com origem no norte português e falecidas na região potiguar sabiam bordar, sendo as “artes domésticas” adstritas ao âmbito residencial, assim como citam a mesma atividade sendo executada por mulheres negras escravizadas (BATISTA e MACEDO, 2011, p. 41). Apesar das incertezas, os indícios são relevantes e tal ligação é mencionada em pesquisas anteriores, tais como as realizadas por Batista (1988, p. 18), Brito (2010, p. 48-49), Fróes (2011, p. 48-49) e Batista e Macedo (2011, p. 40-41).

Além disso, as imagens coletadas durante a pesquisa, resultantes da elaboração de bordados têxteis, num e noutra território, e da tapeçaria, bem como a semelhança entre os processos criativos e produtivos vistos nos espaços geográficos pesquisados, com fases e funções bem definidas em solo português insular, e dotado de maior liberdade no ato de bordar sobre o têxtil no Seridó potiguar, resultam em artefatos com visualidade semelhante, sobretudo quando utilizam o ponto richelieu.

Figura 19: Bordado açoriano sobre linho . Paninho de bandeja de autoria desconhecida, s/d. 20 x 33 cm



Fonte: fotografia Séfora S. da Costa e Silva (2018).

Nesse sentido, do ponto de vista imagético, a similaridade visual observada entre os artefatos têxteis bordados nas Ilhas Oceânicas da Madeira e dos Açores (Fig. 19), assim como aqueles vistos em Guimarães, Portugal, apontam uma possível transmissão histórica desse saber. Essa

que se deu, provavelmente, em âmbito doméstico e pelas mãos de mulheres livres ou escravizadas, como sugerem os estudos de Batista e Macedo (2011). Do ponto de vista do levantamento histórico, resta pendente uma investigação mais precisa acerca dessa origem, embora as evidências visuais ofereçam uma hipótese plausível de transmissão cultural via imigração e depois entre gerações que habitaram o Seridó potiguar.

Por outro lado, a incidência de cores variadas, não obstante a aridez do espaço geográfico seridoense, foi percebida outrora por Almeida (2012) quando estudou a estética do sertão, segundo a qual este possui, de um modo geral, uma visualidade *sui generis* cujos

elementos formadores da sua visualidade passam a impressão de que o homem habitante dessa natureza árida, numa ânsia de modificá-la, sente a necessidade de enxertar cores e formas excessivas nos espaços vazios; isto é, passa a reelaborar a sua natureza sob o prisma de multicores. Surge, assim, uma estética festiva e austera, risível e épica, dramática e lírica, espalhafatosa e religiosa, monocromática e colorida, cheia e vazia (ALMEIDA, 2012, p. 29).

A autora pontifica que o bordado têxtil está inserido na seara da expressão estética ao afirmar que

tanto os bordados quanto as colchas de 'fuxico', denominados como objetos artesanais, estão no campo da expressão estética. Podemos alargar essa expressão e recolocá-los no campo de possibilidades da arte. Abstraindo os conceitos clássicos da arte e do artista como um ser privilegiado, é possível discutir os bordados e as colchas de retalhos como expressões do belo. Poderíamos contemplá-los como traços matríciais de uma estética específica da cultura do sertão (ALMEIDA, 2012, p. 36).

Especificamente sobre as relações que a imagem bordada evidência no tocante ao espaço sertanejo seridoense, Brito (2013, p. 4) afirma que tal bordado

acessa, por meio da memória, elementos narrativos que tratam da relação das mulheres com o espaço e sua paisagem, apropriando-se e reinterpretando a realidade física a partir de sua experiência estética com a produção artesanal e, também, refletir como esse processo repercute na formação de outras bordadeiras que, inevitavelmente, vão aprendendo a ler e a narrar as histórias e as paisagens através dos tecidos, das linhas e das agulhas (BRITO, 2013, p.4).

Para a autora, de um modo geral, a produção de bordados traduz uma elaboração estética sobre e para a região seridoense (BRITO, 2013, p.4), o que dialoga com o pensamento de Almeida (2012, p. 36) acerca da estética do bordado no sertão, para quem tais bordados são expressões do belo e elaboram o espaço, narrando-o com fios de algodão. Do ponto de vista das pessoas envolvidas com o bordado têxtil, ambas autoras reafirmam as preocupações compositivas presentes no bordado, o que foi aprofundado na pesquisa que originou este texto, quando se discutiu a dimensão sensível presente no bordado, em especial, a intenção de paz.

Outro aspecto interessante do diálogo entre os bordados têxteis e as artes visuais diz respeito ao anonimato. Os bordados têxteis vistos no Seridó potiguar e em Portugal (continental e insular) em 2018, não traziam a indicação de autoria, salvo algumas exceções como os trabalhos de Izilda Parente expostos na Casa dos Linhos, na cidade de Porto. No arquipélago da Madeira evidenciou-se a mesma prática de não identificar a autoria dos trabalhos. Nesse caso, o anonimato apresenta-se como catalizador de um cruzamento teórico entre arte e trabalhos artesanais, sobretudo, quando realizados por mulheres.

Questões de gênero perpassam ambos os institutos. Nas artes visuais, tem a ver com as dificuldades de acesso aos meios e materiais ditos artísticos e, na arte popular ou no denominado artesanato, além de referidas barreiras, passa pela falta de discussão sobre expressão visual e suas implicações no trabalho autoral com os materiais e técnicas que dispõe ou utiliza.

## O ARREMATE

O estudo da expressão visual do bordado têxtil no Seridó potiguar, no início do século XXI, a partir do viés metodológico proposto, acessou indícios de uma sensibilidade estética nas escolhas vistas no ato de bordar no Seridó potiguar na atualidade. A discussão partiu da proximidade com o conceito de trabalho artesanal trazido por Sennett (2013, p. 19), no sentido de materializar algo de modo bem feito, em sintonia com a mente, até considerar a presença dos elementos visuais (OSTROWER, 2013, p. 99) e das relações colorísticas comumente presentes nos bordados têxteis de Caicó-RN. Constatou-se ainda que o emprego comum de fios de algodão coloridos, com o uso aproximado de cores análogas, incorre na compreensão de tensão psíquica trazida por Ostrower (2013. p. 207).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ângela. *Estética do sertão*. Natal-RN: EDUFRN, 2012.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo-SP: Cengage Learning, 2016.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRITO, Thaís F. S. *Bordados e bordadeiras*. Um estudo sobre a produção artesanal de bordados em Caicó-RN. Tese (Doutorado

em Antropologia Social). São Paulo: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRITO, Thaís F. S. *Narrativas, repertórios e aprendizagem: bordados e bordadeiras*. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 14, n. 34, p. 125-154, ago./dez. 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. São Paulo: Editora 34, 2013.

FERNANDES, Danilo José. *Ferramentas do linho e da lã: o ADN do povoamento rural da Madeira*. Funchal, Portugal: Grupo de Folclore e Etnográfico da Boa Nova, 2016.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. *A farra do boi: palavras, sentidos, ficções*. 2ª Edição. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 1998.

FORTY, Adrian. *Objetos de desejo: design e sociedade desde 1750*. São Paulo-SP: Cosac & Naif, 2007.

FRÓES, César Quintão. *Dimensão educativa do trabalho: estudo de caso da associação de bordadeiras do Seridó – ABS/Caicó, Rio Grande do Norte*. Tese (Doutorado em Educação). Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

MACEDO, Hélder Alexandre Medeiros de, e BATISTA, Iracema Nogueira. *Dossiê Bordado do Seridó*. No prelo.

MICHAUD, Éric. *A imagem, matriz da história*. In: *Imagens na história da arte*. Ana Paula SPINI, Luciene LEHMKUHL, Valéria Mara da SILVA (Org.). São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

OSTROWER, Faygha Perla. *Universos da arte*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2013.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Tradução de Clóvis Marques. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Paulo Fernando Teles de Lemos e. *Bordados Tradicionais Portugueses*. Dissertação apresentada ao Departamento De Engenharia Têxtil, da Universidade do Minho, mestrado em Design e Marketing, em 2006. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6723>.

SILVA, Séfora Soraia da Costa e. *Uma poética da paz: a expressão visual do bordado têxtil de Caicó-RN no início do século XXI*, a partir das obras de Iracema Nogueira Batista. Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco, em 2020. No prelo.

TEIXEIRA, Marize Malta. Paninhos, agulhas e pespontos: a arte de bordar o esquecimento na história. *XXVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis-SC, de 27 a 31 de julho de 2015.

# **ARTES VISUAIS**

**Memórias, histórias e processos criativos**

# BONEQUEIRAS NO PÉ DE MANGA:

## memórias e história

*Larissa Rachel Gomes Silva  
Maria Betânia e Silva*

Em 2017 iniciando no mestrado pelo Programa Associado de Pós- Graduação em Artes Visuais - Universidade Federal da Paraíba/ Universidade Federal de Pernambuco - (PPGAV UFPB/UFPE). No processo de pesquisa, tínhamos como objetivo a produção feminina da Região do Cariri Cearense, nos deparamos com a Associação das Bonequeiras no Pé de Manga, um grupo de mulheres que desde 2002 trabalha com a confecção de bonecas de pano na cidade do Crato-CE, desta forma resolvemos nos voltar para esse grupo e tentar conhecer mais sobre suas histórias.

A Associação das Bonequeiras no Pé de Manga é um grupo que nasceu em 2002 e perdura até os dias de hoje. O grupo foi formado na cidade do Crato – CE e desde a sua fundação apenas mulheres têm participado ativamente do processo de fazer bonecas de pano.

Nesse texto, destacamos as sementes iniciais que fizeram germinar e resultaram na criação da Associação das Bonequeiras no Pé de manga e trazemos também alguns elementos das histórias de seis mulheres que fazem parte do grupo.

Para compreender melhor o surgimento do grupo devemos fazer menção à psicodramatista Elisete Leite Garcia (fig. 20), prima de Gertrudes Leites, atual presidente da associação que propôs à prima a criação de bonecas de pano para serem usadas em suas sessões de Tatadrama, pois segundo ela “O boneco de pano como “Objeto Intermediário” facilita a manifestação da subjetividade identificando a maneira pela qual se promove a relação do indivíduo com a vida,

nos aspectos sociais, profissionais, culturais e familiares” (GARCIA; MALUCELLI, 2010, p. 72).

Figura 20: Elisete Leite. s/d.



Fonte: Elisete Leite. s/d.

Colocar essa ideia em prática foi desafiador:

No início do Tatadrama, em 2002, havia apenas uma bonequeira ativa em um sítio distante. Em face da necessidade de bonecos de pano para as dinâmicas do Tatadrama, sua criadora, tendo conhecimento das tradições artesanais nordestinas, procurou, dentre os seus parentes e amigos em Crato, o conhecimento dessa habilidade artesanal. Foi realizada uma pesquisa de porta em porta e assim, foram surgindo as primeiras mulheres que se dispuseram a contribuir com o que sabiam da arte. Tendo sido dado início à primeira reunião, onde cada participante contribuía com o que conseguia resgatar na memória: uma sabia como confeccionar o tronco, outra, os membros, outra tinha habilidade com

bordados, o que possibilitava dar expressão ao rosto dos bonecos, e com materiais diversos criaram-se vários tipos de cabelos. A partir de então colocando em prática as lembranças do passado aliadas a muita criatividade e imaginação, as agulhas e linhas, os retalhos de pano e tufo de algodão se transformaram em bonecos de pano (GARCIA; MALUCELLI, 2010, p.85).

Desta forma o grupo foi formado com mulheres que tiveram interesse em aprender mais sobre o ofício de fazer bonecas de pano e trazer essas “lembranças do passado”. Algumas das participantes do grupo comentaram que ao fazer a boneca tentam recordar o que viram as suas mães fazendo. Halbwachs (2006, p.31) nos ajudou a entender que “para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível”.

A escolha em trabalhar com a boneca nessa pesquisa dá-se justamente porque esse objeto também desperta memórias que vêm da minha infância. Apesar de nunca termos nos visto pessoalmente e mesmo sendo de gerações completamente diferentes, temos essa ligação afetiva com a boneca. Violette Morin nos fala dessa relação que temos com objetos comuns, eles possuem esses vestígios de memórias, de recordações:

También puede ser biográfico el objeto que se aleja de lo funcional para volverse cultural y decorativo: *el reloj de familia, la medalla del deportista, la máscara egípcia del etnólogo, el mapamundi del viajero*. Cada uno de estos objetos presenta una experiencia vivida, pasada o presente, de su poseedor y forma parte de su vida. Penetrar en una casa en la que decoración proviene de las aventuras profesionales, mentales o afectivas de su

ocupante es tan indiscreto como investigar su identidad (MORIN, 1974 p.190)<sup>10</sup>

Esse objeto nos une e nos traz memórias da infância. Nem todas as mulheres da Associação tiveram a oportunidade de usufruir desses momentos de ser criança. Muitas amadureceram muito rápido devido às necessidades econômicas familiares, mas mesmo assim carregam as memórias, do que quase não chegaram a ter, mas que hoje tentam resgatar.

A seguir apresentamos algumas das mulheres, da Associação das Bonequeiras no Pé de Manga, que agora participam da memória feminina da região do Cariri, com o trabalho de resgate de um objeto, que ainda faz parte da história de muitas mulheres.

## BONEQUEIRAS

*Gertrudes Leite* (fig. 21), nascida em 4 de março de 1962, na cidade de Crato- CE casada e mãe de 4 filhos.

---

10 Também pode ser biográfico o objeto que se afasta do funcional para tornar-se cultural e decorativo: o relógio da família, a medalha do atleta, a máscara egípcia do etnólogo, o mapa do mundo do viajante. Cada um desses objetos apresenta uma experiência vivida, passada ou presente, de seu possuidor e faz parte de sua vida. Penetrar numa casa em que a decoração provém das aventuras profissionais, mentais ou afetivas de seu ocupante é tão indiscreto quanto investigar sua identidade (MORIN, 1974, p.190). Tradução nossa.

Figura 21: Gertrudes com uma de suas bonecas, 2017.



Fonte: Larissa Rachel Gomes Silva, 2017.

Gertrudes iniciou sua fala relatando como o grupo começou, na época elas não conseguiram encontrar na região uma produção de bonecas de pano e o grupo foi se formando com mulheres que tinham algo em comum. Todas as que se interessavam em entrar no grupo falavam “Eu vi minha mãe fazendo”, se referindo às bonecas. Logo, 16 mulheres estavam participando do projeto, proposto por sua prima Elisete, psicóloga, que vive em São Paulo. Essa ideia surgiu como um resgate da sua própria infância, quando ela brincava com as bonecas de pano.

Ela não teve boneca, não costurava quando era jovem. Algumas vezes sua boneca era um sabugo de milho ou qualquer outro objeto que pudesse lembrar um brinquedo. Morava em um sítio da cidade de Crato, não se vendiam bonecas nas redondezas e quando sua mãe

podia, fazia suas bonecas. Era a mãe, que depois de trabalhar na roça, fazia uso dos retalhos para criar os brinquedos para a filha.

A realidade que a mãe de Gertrudes enfrentava era como a de tantas outras que: "(...) ao lado de irmãos, pais ou companheiros, faziam todo o trabalho considerado masculino: torar paus, carregar feixes de lenha, cavoucar, semear, limpar a roça do mato e colher" (FALCI, 2011, p.250).

Devido ao projeto da prima, passou a fazer bonecas e convidou outras mulheres que mostravam interesse em aprender e colaborar com o projeto. Agora adultas, juntas, estão resgatando através de suas memórias um brinquedo, que poderia ficar perdido no tempo, mas aos poucos vem ganhando mais visibilidade podendo se tornar um patrimônio.

*Francisca Pianco*, nascida em 23 de agosto de 1946, na cidade de Crato-CE, casada e mãe de 5 filhos, conhecida também por Dona Francisquinha (fig. 22). Relatou que quando era criança não fazia bonecas, brincou muito, sua mãe era agricultora, quando ficou mais velha ficava encarregada de levar o almoço para a mãe na roça. Quem costurava era sua madrinha, ela não sabia fazer boneca, seu pai quando tinha oportunidade e condição, levava para ela bonecas que comprava na feira.

Figura 22: Dona Francisquinha, 2017.



Fonte: Larissa Rachel Gomes Silva, 2017.

Também se casou cedo, voltou a brincar com bonecas aos 60 anos, quando foi convidada para participar da Associação. O marido não a apoiou quando começou a fazer as bonecas, teve sérios problemas com ela, mas hoje ele passou a apoiar o seu trabalho. Até os 60 anos não tinha liberdade de fazer o que queria. As bonecas, de certa forma, foram responsáveis pela autonomia que tem agora em sua própria vida.

A história de D.Francisquinha se une a de muitas mulheres no Brasil e em outros países pelo mundo afora, pois as regras sociais estabelecidas sobre o lugar que deveriam frequentar e as atividades que deveriam assumir se restringiram durante muito tempo ao interior do lar: a criação dos filhos, os afazeres domésticos, a submissão ao marido. Em muitos casos, eram obrigadas a casar sob as decisões do pai que escolhia e decidia com quem, decisões essas que atravessaram classes sociais distintas como podemos perceber na reflexão de Falci:

As mulheres de classe mais abastada não tinham muitas atividades fora do lar. Eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas “prendas domésticas” – orientar os filhos, fazer ou mandar, fazer a cozinha, costurar e bordar. Outras, menos afortunadas, viúvas ou de uma elite empobrecida, faziam doces por encomenda, arranjos de flores, bordados a crivo, davam aulas de piano e solfejo, e assim puderam ajudar no sustento e na educação da numerosa prole (FALCI, 2011, p.249).

Podemos perceber que Dona Francisquinha está entre essas duas realidades: antes era apenas a dona de casa e depois de entrar no grupo passou a ajudar na renda familiar.

Seu marido, que antes era contra a sua participação no grupo, passou a ver esse trabalho de outra forma e deixou de pensar que era “perda de tempo”, notou que era algo rentável e que ajudaria no sustento da casa. Ela confidenciou que, certa vez, o marido comentou que se tivesse jeito a ajudaria a fazer as bonecas.

A boneca de pano representa para ela um resgate da sua infância, já que como outras bonequeiras do grupo, teve que amadurecer cedo, justamente por ser mulher, tinha que ajudar nos trabalhos domésticos. Esse resgate se repete nos depoimentos. Para elas não é só uma forma de trazer um objeto para os tempos atuais, é dar a oportunidade para mulheres como Dona Francisquinha de “brincar”, pois é a infância que estão tendo a oportunidade de reviver, criada por suas próprias mãos.

*Ana Tereza Luna Bezerra* (fig. 23) nasceu em 20 de março de 1978, na cidade de Crato-CE, solteira, e mãe de 2 filhos, uma falecida. Está na Associação desde o início. É a única até o momento com nível superior completo, é formada em Letras pela URCA. Sua habilidade em reproduzir personagens é reconhecida por Gertrudes que elogia suas habilidades e atenção aos detalhes

Figura 23: Ana Tereza. 2017.



Fonte: Larissa Rachel Gomes Silva, 2017.

Como as outras ela não teve uma boneca de pano quando criança, as bonecas que teve eram de plástico. Não tem muitas memórias da sua infância e sua relação com as bonecas que tinha.

Ana relatou que ficou afastada da Associação por um determinado período, porém após a morte prematura de sua filha de 5 anos, ela retornou e acredita que fazer as bonecas é como se estivesse fazendo-as para a sua filha. Por isso, fazer bonecas para ela é como uma terapia, é possível ver o carinho que tem pelas bonecas que faz:

Tudo começou como um passatempo, uma curiosidade, mas nunca tinha tempo, ou achava tempo, mas depois de uma perda muito grande em minha vida, tive que me refazer, me reinventar e como tinha habilidades manuais, resolvi fazer o que tinha vontade e não tinha me encorajado, e deu certo. Hoje as bonecas significam,

não só um modo de terapia, de hobby, mas de incentivo, de esperança, a cada boneca, um novo sonho.

As minhas bonecas eram de borracha, e sempre gostei de fazer roupinhas, algumas bonecas de pano também, guardo belas lembranças da minha infância, e em alguns atos de minha vida adulta hoje com 40 anos, me identifico com coisas e momentos que vivi na brincadeira com bonecas. Sempre brincava com amigos, dificilmente sozinha.

É um meio de engrandecer o grupo, usar nossos dons a serviço dos outros, uns ajudando os outros, eu passo adiante o que sei, e as meninas o que elas sabem, uma troca experiência de vida e arte. Trabalhando, vivendo, brincando (ANA TEREZA, 2018).

O depoimento mostra o quanto essas mulheres conseguem, juntas, ajudar umas às outras, não só no sentido de criar as bonecas, mas também nos problemas que a vida nos traz, o que lembra o *kaffeeklatsch*, um tipo de reunião informal onde se toma café enquanto conversa: “sempre considerei que o *kaffeeklatsch* era um remanescente de algum antigo rito feminino de reunião, um ritual de conversa íntima, mulheres falando com suas entranhas, dizendo a verdade, rindo até parecerem bobas, revigoradas, de volta ao lar, sentindo tudo melhor (ESTÉS, 1994, p.421-422)”.

Acreditamos ser esse o motivo de muitas delas repetirem que fazer bonecas é uma terapia, sejam juntas ou cada uma em sua casa, é um momento só para elas mesmas, em que podem se concentrar e criar um universo particular.

*Maria Vilani Luna* nasceu em 22 de outubro de 1937, também na cidade de Crato-CE, viúva e mãe de 8 filhos. Sua mãe era costureira para ajudar na manutenção da casa, Dona Vilani (fig. 24) ficava encarregada de cuidar dos irmãos menores. Como tinha que cuidar dos irmãos para que a mãe pudesse trabalhar, não aprendeu a costurar com ela, apenas

tentava reproduzir o que conseguia ver quando não estava sendo babá. Morava em um sítio cheio de árvores frutíferas, mas brincava em um pé de manga com os irmãos, porém ela não brincava, cuidava deles, pois era a responsável.

Figura 24: Dona Vilani, 2017.



Fonte: Larissa Rachel Gomes Silva, 2017.

Começou a fazer roupas para as bonecas que fazia, com as roupas velhas que a avó cedia, sua mãe não dava os retalhos das roupas que fazia. Casou cedo, não teve tempo de brincar como gostaria, teve sete filhos, dos quais dois faleceram e adotou Ana Tereza. Ficou viúva duas vezes, a primeira aos 23 anos, por isso teve que começar a trabalhar cedo, foi quando aprendeu a costurar de “verdade”.

Entrou na Associação aos 70 anos participando no projeto de corpo e alma. Brincava com as bonecas que fazia, já que não conseguiu na infância. Apesar da idade, hoje com 80 anos, continua fazendo bonecas. Segundo ela, sente dificuldade, mas impressiona a perfeição das bonecas que cabem na palma da sua mão (fig. 24).

Figura 24: Detalhe mini boneca feita por Dona Vilani, 2017.



Fonte: Larissa Rachel Gomes Silva.

Fazer a boneca para ela é uma terapia, ela se sente brincando. Quando está vendo a boneca lembra a infância, as dificuldades que enfrentou, as bonecas que tentava fazer com tiras de retalho e sabugo de milho, mesmo que não fosse para ela. Candau (2016, p.9) afirmou que a memória é acima de tudo uma reconstrução continuamente atualizada do passado. A boneca a ajuda a esquecer de seus problemas. Ela se sente bem com o que faz. “Ela representa em mim uma criança”.

*Luiza Marilaque Oliveira Fidelis* nasceu em 27 de janeiro de 1980, na cidade de Crato-CE, casada, mãe de 2 filhos. Num primeiro momento tivemos a oportunidade de conhecer todas as bonequeiras pessoalmente, mas também mantivemos contato por meio do *whatsapp* e conseguimos fazer algumas perguntas, como no caso de Marilaque (fig. 25) que faz parte da associação desde 2002.

Figura 25: Marilaque Oliveira, 2017.



Fonte: Larissa Rachel Gomes Silva, 2017.

A primeira pergunta foi qual era a primeira lembrança dela com a boneca. Sua resposta foi simples e direta:

A primeira lembrança é que tempo atrás a gente ficava satisfeita em ter uma boneca para brincar e que nossas mães já tinham passado por essa experiência.

Marilaque demonstra valorizar o fato de ter uma boneca quando era criança, apesar de parecer algo comum na visão de algumas pessoas. A realidade de muitas mulheres que fazem parte desse grupo é que enfrentaram a perda da infância cedo e não tiveram tempo de brincar, fosse com uma boneca ou com qualquer outro brinquedo, como ressalta

FALCI (2011, p.250) “As mulheres pobres não tinham outra escolha a não ser procurar garantir seu sustento”.

Mas também queríamos saber o que a boneca de pano representa para ela. Assim, ela disse: “Ela representa, diversão, trabalho digno, e importância onde estamos resgatando lembranças das pessoas”.

Em seguida perguntamos sobre as mudanças que a Associação causou em sua vida. Em sua narrativa Marilaque destaca: “Mudou algumas coisas tenho mais amigos no projeto, e lá podemos contar umas com as outras também nos divertimos, tiramos nossos estresses”.

*Rosario Oliveira* (fig. 26) nasceu em 14 de outubro de 1969, na cidade de Crato-CE. Casada, e tem um filho, irmã de Marilaque, citada anteriormente.

Figura 26: Rosario Oliveira, 2018.



Fonte: Larissa Rachel Gomes Silva, 2018.

É autodidata, possui muitas habilidades manuais e aprendeu sozinha a costurar, bordar e também a fazer bonecas. Chegou a dar aulas na educação infantil depois que terminou a escola normal, mas se encontrou no artesanato. Rosario respondeu às mesmas perguntas que fizemos a sua irmã, suas respostas estão a seguir.

Sobre sua primeira boneca Rosario comentou: “Minha boneca de pano foi um pano enrolado em um sabugo de milho eu fazia olhos e bocas com tinta de caneta. Não parecia nem um pouco com as que eu faço hoje.”

Sobre o significado do que a boneca representa para ela, Rosario enfatizou que:

Representa uma busca de resgate da cultura nordestina onde muitas crianças e adolescentes passaram pelo mesmo que passei brincando com sabugo de milho, etc. Hoje realizo fazendo histórias com as bonecas que confecciono, para trabalhos com psicologia para levarem até outras pessoas que de alguma maneira fazem parte ou se recordam de quando era criança. (OLIVEIRA, 2018, s/p).

A história dessas mulheres e sua relação com a boneca de pano têm momentos comuns. Primeiro são mulheres que antes de iniciarem esse trabalho eram donas de casa, sua vida era dedicada aos serviços domésticos e criação dos filhos. As bonecas de pano fizeram parte da sua infância, algumas apenas as viam de longe e se transformaram em objetos de desejo. Hoje produzem suas bonecas com as memórias que ficaram sobre elas da época em que eram crianças, pois, mesmo sem possuir uma, a lembrança ainda é forte. Zaccara (2017) bebendo nas reflexões sobre memória e identidade tecidas por Candau (2012) afirmou o seguinte:

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também modelada por nós. Isso resume a relação entre memória e identidade: elas se conjugam e se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra pra produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva e um fator extremamente importante em relação ao sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo (ZACCARA, p. 29, 2017).

Estar em um processo criativo quando há o prazer pelo que se faz é quase como se fosse possível perder a noção do tempo, afirmamos pela nossa própria experiência, e vemos nesse grupo o prazer em fazer essas bonecas. Não é como uma obrigação, cada boneca recebe atenção especial quanto à cor do cabelo ou a estampa das roupas.

A infância dessas mulheres é uma parte das suas vidas que foi perdida precocemente e agora está sendo resgatada. Elas estão (re) criando sua própria infância, estão tendo a oportunidade de mostrar o que não viveram e fazendo com que outras crianças e adultos também possam visitar suas memórias.

A presença da infância é algo comum na nossa produção, pois o trabalho com as bonecas é ao mesmo tempo um resgate de um objeto e um resgate das suas próprias memórias. Fazer bonecas para mim e para elas é ter esses momentos de volta, de lembrar e fazer outras lembrarem, é um compartilhamento de recordações.

Ernst Fischer (1987) definiu esse compartilhamento de memórias do artista na arte da seguinte forma:

Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; ele precisa também saber

trata-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções como que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte. A paixão que consome o dileitante serve ao verdadeiro artista; o artista não é possuído pela besta-fera, mas doma-a (FISCHER, 1987, p. 14).

Conhecer essas mulheres, ter a oportunidade de escutar suas histórias e ver a habilidade que elas têm em criar bonecas com temas tão variados, foi uma grande fonte de inspiração. Embora consciente de que nosso objetivo inicial era estabelecer um diálogo entre a minha produção e a do grupo, percebemos que temos muito mais a aprender com elas do que o contrário. A prova disso é o processo que iniciamos depois de nos permitir aprender com elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar e entender a importância da história e do registro da produção artística, bem como de suas artistas é uma tarefa fundamental para aqueles que se debruçam nos estudos científicos das Artes Visuais.

Nesse sentido, entendendo que aprofundar uma pesquisa onde tenho como foco a cidade onde passei grande parte da minha vida, o Crato, estudando um grupo específico de mulheres, ou melhor, a Associação das Bonequeiras no Pé de Manga é uma forma de dar visibilidade não apenas a elas mas também a nós mesmas como mulheres. Vemos que é necessário nos reportar a nossa localidade, nos reafirmando como artista/investigadoras dessa região e contribuindo com os estudos de campo.

Figura 27: Mapa de localização da Região do Cariri, s/a.



Fonte: <https://viajenachapada.wordpress.com/a-chapada-do-araripe/mapa-cariri/>

Entretanto, é necessário levar em conta a seguinte situação: a Região do Cariri (fig. 27) apesar de ser vista para alguns como um “celeiro cultural”, não tem um circuito artístico forte. O que quero dizer com isso é que a região conta com um Centro Cultural do Banco do Nordeste, localizado na cidade de Juazeiro do Norte, fundado em 2006; possui outros espaços expositivos, oferecidos pelas unidades do SESC - Serviço Social do Comércio, com funcionamento nas cidades do Crato e Juazeiro do Norte. Outro ponto relevante é o Curso de Artes Visuais e Teatro, que passou a funcionar apenas em 2008, na Universidade Regional do Cariri – URCA.

Ou seja, a região tem uma grande riqueza cultural, uma população que em grande parte demonstra ter habilidades técnicas e

manuais, além dos que carregam os conhecimentos que foram passados por gerações. Percebemos apesar de tudo, a região não recebe um grande circuito e incentivo artístico e cultural. Por isso, essa pesquisa teve como foco a Associação das Bonequeiras no Pé de Manga. Elas não têm formação acadêmica em Arte, mas têm muitas habilidades e potencialidades artísticas e seus processos criativos são continuamente ativados seja individualmente, em suas próprias casas, seja coletivamente quando estão juntas na Associação.

## REFERÊNCIAS

- ANA TEREZA. *Entrevista realizada pela pesquisadora Larissa Rachel Gomes Silva em 2018*. Juazeiro, Ceará, 2018.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIDELIS, Luiza Marilaque Oliveira. *Entrevista realizada pela pesquisadora Larissa Rachel Gomes Silva em 2018*. Juazeiro, Ceará, 2018.
- FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. São Paulo, Editora LTC. 1987
- GARCIA, Elisete Leite; MALUCELLI, Maria Ivette Carboni. *Tramas e Dramas do Boneco de Pano no Tatadrama*. 1 ed.; Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2010.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com lobos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FALCI, Miridan Knox. Mulheres do Sertão Nordeste. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- MORIN, Violette. El Objeto Biografico, p.187- 199. In: *Los Objetos*. Abraham A. Moles, Jean Baudrillard, Pierre Boudon, Henri van Lier, Eberhard Wahl, Violette Morin, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974.

OLIVEIRA, Rosário. *Entrevista realizada pela pesquisadora Larissa Rachel Gomes Silva em 2018*. Juazeiro, Ceará, 2018.

ZACCARA, Madalena. *De Sinhá Prendada a Artista Visual: os caminhos da mulher artista em Pernambuco*. Recife: Ed. Do Organizador, 2017.

# AVANTE, MULHERES! A performance como lugar de pesquisa e autoconhecimento

Ana Carolina Coelho Cosentino  
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

## INTRODUÇÃO

Arte do corpo, do aqui e agora da vida, a performance está ligada a um conjunto de práticas contestadoras conhecidas como vanguardas artísticas, produzidas inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, no começo do século 20. Desde o princípio esteve atrelada à busca dos sujeitos que a experimentam por trabalhar questões internas, de vida e existenciais, mas que configuram ao mesmo tempo, demandas sociais/coletivas. De nossa parte, a performance é uma forma de fazer do nosso corpo um lugar de política e discussão acerca do sujeito mulher na sociedade contemporânea. Com este intuito, criamos performances e reinterpretemos outras<sup>11</sup> de Yoko Ono, VALIE EXPORT, Marina Abramovic, Ana Mendieta, Lygia Clark, Ben Patterson e Joseph Beuys, dentre outros artistas.

Por meio da arte, questionamos os modos culturais sobre o corpo da mulher. Nossa pesquisa tem como motor principal, as mulheres com as quais convivemos, mas ela vai além. Avizinha-se de muitas outras mulheres e alcança Francisca Friederike Margarethe (1843-?)<sup>12</sup>, nossa antecessora na ordem das avós, que morreu durante um parto, na Alemanha. Levantamos informações de que sua filha, Adele Plessmann

---

11 As ações refeitas foram: *Cut Piece*, *Lightning*, *Touch Cinema*, *Action Pants: Genital Panic*, *Seven Easy Pieces*, *Body Tracks*, *Caminhando*, *Paper Music* e *Shaving*.

12 Estimativa com base na árvore genealógica da família Plessmann. Disponível em: <http://www.plessmann.info>. Acesso em 10/04/2016.

(1875-?), residindo no Recife, engravidou de um homem muito mais velho do que ela, sem estar casada e foi socialmente rejeitada. Procuramos em cartórios, cemitérios, nos arquivos da prefeitura, em igrejas e sinagogas: nenhum documento, registro, fotografia ou carta de Adele existe. Conseguimos, em conversa com a pessoa mais idosa da família, apenas uma notícia: “Adele desapareceu depois que o pai da criança<sup>13</sup> a registrou em nome de outra mulher como mãe. Circunstâncias sociais impediram Adele até de ver sua filha”. Na referida conversa, o assunto parecia ser tabu. Mais tarde descobrimos que no ocorrido, Adele tinha entre 12-13 anos de idade.

Repetições dessa natureza, em que mães foram separadas de seus filhos pelos pais das crianças ou pela morte, perpassaram as gerações subsequentes alcançando a contemporaneidade. Em todas as ocorrências, algum tipo de rejeição social esteve presente, assim como a resignação das mulheres no isolamento, na tristeza e nos estados compulsivos. Uma forma de paixão<sup>14</sup>? Um tipo de amor que ultrapassa a fronteira da intensificação sem se efetivar, sem ser vivido? “Com demasiada freqüência a psicanálise situa as paixões ‘no mundo’. Na verdade as paixões cozinham e re-cozinham na solidão” (BACHELARD, 2008, p. 29). Sei que nisso tudo estamos incluídas, apesar da cegueira desfocada sobre nós mesmas. Falamos mais pelo que sentimos.

Por outro lado, até que ponto as mencionadas repetições não banalizaram as circunstâncias, afastando-as de uma possível noção de sacralidade, que é o que torna as coisas especiais, com sentido profundo? O que, na base das ocorrências que relato, de morbidez nas relações afetivas a partir do processo gestacional entre os sujeitos da

---

13 Nascida no Recife, em 04 de novembro de 1888.

14 Do grego Pathos: excesso, catástrofe, passividade, sofrimento, assujeitamento. Retirado do Dicionário Informal. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/pathos/17615/>. Acesso em 17/04/2016.

minha família, se repete? A ocultação dos reais estados emocionais das mulheres? O não reconhecimento por elas mesmas de seus equívocos, maus encontros, impedindo-as de recomeçarem, de re-experimentarem a vida? Por pior que tenha sido a tragédia repetida, porque nenhuma de nós a supera e recomeça?

Foi na arte que encontramos primeiro, algum respaldo para minhas indagações. Inicialmente nos trabalhos da artista Lygia Clark (1920-1988), a qual enfatizava os sentidos do corpo humano em muitas de suas criações. Seus “objetos relacionais”, por exemplo, consistem em um conjunto de objetos de estrutura simples, que podem ser refeitos por qualquer pessoa e que foram idealizados para serem utilizados na interação com os corpos dos participantes. Com esses objetos, a artista apropria-se da potência existente em texturas, variação de peso, temperatura, etc., para despertar os sentidos do corpo, e com isso compreender melhor a alma.

Lygia relatou que somente após nove anos de experimentos com os tais objetos começou a concatenar uma teoria (estruturação do self), para apresentar os resultados que percebia a partir de suas proposições. Na pesquisa artística, foi deslocando cada vez mais a atenção do objeto inanimado para o organismo vivo. Tornou-se conhecida como a artista que abandonou a arte. O que fez foi perceber que a obra está no corpo, na carne, nos gestos, na vida. Centrou seu interesse investigativo no ser humano.

Inspiradas em Lygia Clark, nossa intenção com a pesquisa foi produzir uma alteração no padrão repetido geracionalmente entre as mulheres da família, considerando a potencialidade da performance para a formação de imagens plenas de afeto (com capacidade de afetar o sujeito que a produz). Os trabalhos práticos que realizamos não pretendem uma cisão com as mulheres, mas com a morte<sup>15</sup> nas

---

15 Corte nas relações entre mães e suas crias. Corte nos vínculos ou mortes físicas propriamente ditas.

circunstâncias já descritas. Nisso, a performance entra como dispositivo para trabalhar sobre a vida, como uma arte do corpo, viva, usada para transpor o que percebemos como hábito antigo, inconscientemente passado adiante.

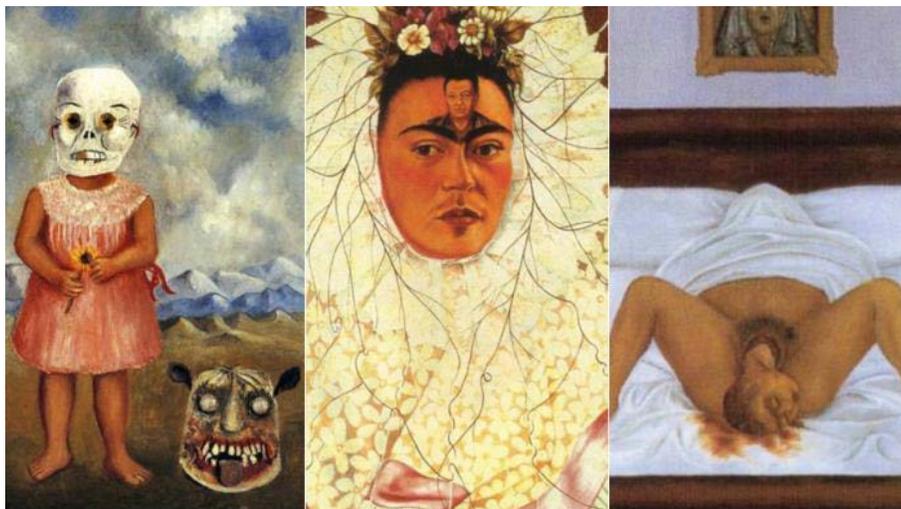
A arte é o próprio processo de desidentificação que buscamos. Consideramos importante frisar o desaparecimento de uma mulher. Por meio da arte, queremos afirmar uma voz feminina como contraponto a este desaparecimento. Se a voz de Adele Plessmann esteve ausente, dispomos a nossa para ser utilizada através das ações performáticas. Ademais, nos sentimos fortalecidas ao conhecer a vida e os trabalhos de artistas mulheres. Suas imagens oferecem, muitas vezes, o potencial de romperem com estereótipos culturais. Tomando-as como forma de espelhamento para um devir, como se escolhesse agregá-las à nossa herança materna.

Carolee Schneemann (1939-), Ana Mendieta (1948-1985) e VALIE EXPORT (1940-) por exemplo, são apenas algumas das artistas que fazem de seus corpos, meio de reflexão sobre a vastidão e profundidade que é ser mulher. Mesmo artistas como Camille Claudel (1864-1943) e Frida Kahlo<sup>16</sup> (1907-1954), para o que foi possível ser feito entre o século 19 e início do século 20, quando não se falava ainda em feminismo, recusaram-se a lidar apenas com a imagem de mulher musa. Com grande capacidade para retratar emoções, Camille Claudel esculpiu obras que exibiam conteúdos dificilmente expressos na arte de seu tempo, como o abandono ou o corpo na velhice (DELBÉE, 1988). Por meio da pintura, Frida refletiu sobre a impossibilidade de ter filhos, seus problemas de saúde e afetivos, sua luta contra o colonialismo.

---

16 <http://www.fkahlo.com>.

Figura 28: Frida Kahlo. Menina com morte máscara, (1907-1954);  
Diego em meus pensamentos (1943); Mi nacimiento (1932).



Fonte: <http://www.virgula.com.br/diversao/obras-de-frida-kahlo-serao-expostas-no-instituto-thomie-ohtake-em-setembro/>.

Trazer estas artistas para o debate atual é lembrar das mulheres que não se esquivaram “das dicotomias patriarcais que cindiram conhecimentos públicos e privados, cotidianidade e excepcionalidade, mente e corpo” (FERNÁNDEZ-CAO, 2011, p. 211). Outrossim, lidaram com estas questões por meio da expressão artística.

A pesquisadora Luciana Loponte (2002) averiguou de que forma o corpo da mulher tem sido delineado no imaginário da arte ocidental; constatando a existência de uma espécie de pedagogia visual que naturaliza e legitima este corpo como objeto de contemplação. Segundo a autora, o corpo e a sexualidade da mulher são postos em discurso, no campo das artes visuais, não por elas mesmas, mas a partir de um determinado modelo do olhar dos homens.

Assim como ocorreu com muitas das artistas pesquisadas, recorreremos à arte para dialogar com o que percebemos como imposições sociais/convenções coletivas. Apenas no campo da arte encontramos espaço para trabalhar esses assuntos. Colocamos tudo à vista para uma releitura, para alcançar novos pontos de vista, reformular o pensamento. Utilizamos como pano de fundo nossas histórias pessoais como mulheres, que experimentaram e ainda experimentam as consequências dessa pedagogia do feminino.

Foi com esse olhar que começamos a experimentar, de maneira intuitiva, a performance. Mais precisamente, isso aconteceu em uma noite do ano de 2008. Sentindo inquietude no corpo devido a um assunto íntimo e angustiante, começamos a dançar como forma de extravasamento do que sentia. Depois de um tempo, pegamos uma máquina fotográfica e começamos a captar em vídeo, nossa sombra. Passamos a verbalizar o que estava sentindo, intercalando sempre a pergunta: vamos sair por aí seguindo os nossos desejos? A filmagem aconteceu na sala da casa onde estava morando e durou aproximadamente 30 minutos. Por vezes repetimos sem parar uma palavra ou frase. Em seguida, assistir àquelas imagens nos provocava tontura, enjôo, ainda a catarse. Somente muito tempo depois é que percebemos que aquilo o que fizemos poderia ser lido como um ato performático, que estávamos processando afetos por meio da arte.

Em 2012 nos aproximamos do campo artístico da performance e de suas teorias; foi quando participamos como pesquisadora do GRUPO TOTEM<sup>17</sup> de teatro performático. Mesmo assim, a performance continuou sendo para nós uma forma de experimentação da vida e não uma linguagem artística puramente. Este é o ângulo através do qual observamos: como uma arte-experiência que é capaz de proporcionar uma pedagogia de si, uma *autopoiesis*. As ações que realizamos continuam sendo meio de processamento de profundos

---

17 Disponível em: <http://grupototemrecife.blogspot.com>. Acesso em 30/08/2018.

anseios, a exemplo de *Suave Quanto Sombra*, e *Cinema de Toque*, sobre as quais comentaremos adiante.

*Suave Quanto sombra* foi feita em 2014 durante uma residência artística no *Peligro – Lugar de Arte e Ciência*<sup>18</sup>. Nesta performance, coletamos sangue menstrual, misturamos a sementes de urucum e escrevemos numa parede do mencionado centro cultural, um manifesto poético de libertação afetiva das nossas parentes<sup>19</sup>. Esta ação foi como um ritual de separação da tragédia repetida na vida das mulheres da nossa família. Foi como um corte interventivo nas repetições, que como dissemos, alcançam a contemporaneidade. Situada entre a cor púrpura e o vermelho, provocamos experiências relacionais com as profundezas do nosso corpo. Usar o sangue na performance *Suave quanto sombra* foi como estar presente desde as entranhas, em cada intenção que escrevemos no manifesto.

O sangue menstrual e o do parto são líquidos “tidos por manifestações da violência interna” (BATAILLE, 2014, p. 78). Simbolicamente, o sangue evoca todo o sofrimento humano. Não reduz-se a isso, no entanto. “O sangue é temível porque é senhor da vida e da morte e porque na sua feminilidade é o primeiro relógio humano, o primeiro sinal humano correlativo do drama lunar” (DURAND, 2012, p. 111). Ele evoca também a vida. Muitas mulheres nunca negaram o corpo, nunca perceberam o parto e o sangue menstrual como impuros ou de bruto caráter.

---

18 Espaço cultural independente, composto por galeria de exposição e ateliês de artistas, que em 2014 estava sendo coordenado pelo fotógrafo Luiz Santos e cujos principais interesses situavam-se entre arte e ciência. No período em que participei do programa de residências artísticas do espaço, aconteceram exposições, debates, cursos, exibição de filmes, outras residências artísticas e atividades colaborativas para a inclusão de pessoas de comunidades populares circunvizinhas.

19 Consideramos parentes todas as mulheres que se identificam ou têm afinidade com nosso relato.

Antes de iniciar o ato da escrita na parede, rezamos ajoelhadas na terra escura do jardim interno do espaço Peligro, acendemos velas e cantamos. Cantamos repetitivamente a música Koi Txangaré (Vou matar você<sup>20</sup>), da tribo Mawaca. Se nos perguntarem qual o sentido exato da inserção de Koi Txangaré no trabalho, não saberemos responder. Talvez tenha sido uma analogia ao fato de que estamos nos alimentando do passado, fazendo a digestão, regurgitando. Cantamos e dançamos durante o ato, lentamente. A profundidade é antropofágica. Talvez tenhamos estado comendo os significados sobre o que é ser mulher, com os quais nos deparamos, como se tentássemos uma transformação alquímica digestiva.

Figura 29: Suave quanto sombra.



Fonte: Fotografia de Maria Salguero.

---

20 Vou matar você. Vou comer seu fígado com milho torrado. Vou comer carne crua também. Vou matar você, vou matar você. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mawaca/386495/traducao.html>. Acesso em 31/10/2016.



Além das artistas já mencionadas, lembremos de Christina Machado (1957-), Luiza Prado (1989-) e Clara Averbuck (1979-), Barbara Kruger (1945-), Judy Chicago (1939-), Cindy Sherman (1954-), para citar apenas algumas, cujos trabalhos giram em torno de tais aspectos.

O corpo da mulher como objeto de pesquisa é discutido por Marián Fernández-Cao, a qual afirma que muitas criadoras converteram o corpo

(...) em lugar de perguntas e experiências, traçaram cartografias em seus corpos em busca de uma identidade impossível, redesenharam seus órgãos internos, suas peles externas, às vezes como lugar de partida, às vezes de chegada e outras como lugar de passeio, perda e reencontro (FERNÁNDEZ- CAO, 2011, p. 207).

Em busca de uma identidade que apenas parece impossível. A arte é um recurso que permite o retorno do sujeito a si mesmo e isso é condição de autoconhecimento, transformação e política. Colocar-se em questão é já estar em deslocamento. Reconstruir noções íntimas aprendidas e que carregamos, sobre o que pode ser uma mulher, social e culturalmente, eis o nosso deslocamento. Propomos a performance como dispositivo para desconstruir, articular e transformar questões diretamente no corpo, muitas vezes nu. Existem limites para isso? Será a nudez a marca do louco, mesmo na arte?

Quisemos compartilhar o percurso investigativo com uma amiga convidando-a para usar seu sangue menstrual em uma escrita/desenho na parede, a fim de que contasse suas histórias. Ela respondeu categoricamente: “o sangue menstrual é muito sagrado para isso, não”. Outra amiga referiu-se ao uso do sangue menstrual em qualquer tipo de trabalho/intervenção como algo de uma ordem “espiritualmente negativa”. Essas falas mexeram conosco, foram mais um espelho colocado frente a nossa face. Foram, no entanto, o contraponto que nos

ajudou a perceber que não estamos sozinhas nesse ímpeto de mostrar a intimidade, o corpo nu em trabalhos de arte, as dores, o sangue. Ainda precisamos criar nossas imagens desse corpo, cuja representação até então foi idealizada e estabelecida por homens. Nós mulheres não saímos das questões identitárias porque estas não se esgotaram mesmo. O que nossa amiga disse sobre a sacralidade do corpo da mulher é verdade. Mas tentar transformar estigma, tabu, preconceito, subjugação desse corpo, não é igualmente sagrado?

Para desenvolver este assunto, comento a re-performance de *Touch Cinema*<sup>21</sup>, realizada por nós no Recife, em 2016. Ressaltamos que em todas as re-performances que realizamos, consideramos a possibilidade de variação com relação às que foram feitas inicialmente pelas artistas escolhidas, trabalho com improvisação e criação. Em *Touch Cinema*, por exemplo, a artista VALIE EXPORT criou uma espécie de cinema a partir de uma caixa (aparentemente de isopor ou papelão) aberta em dois lados opostos. Um dos lados recebeu uma cortina, o outro (sem a cortina) foi posicionado na parte superior de seu corpo nu (abdômen e seios). Nas ruas de Viena e de outras cidades europeias, os participantes foram convidados a experimentar aquele cinema, que não era para ser visto, e sim tocado.

A artista austríaca trabalha os meios de comunicação e, mais particularmente, o fosso existente entre as representações midiáticas das mulheres e sua realidade social. VALIE EXPORT nunca foi ligada a uma interrogação puramente formal do material fílmico, mas sempre se preocupou com o conteúdo da imagem. A denúncia dos códigos e hábitos da sociedade machista é baseada em

---

21 Performance criada por VALIE EXPORT na década de 1960, feita por ela mesma e por outras mulheres de seu grupo artístico, em Viena e em diversas outras cidades europeias.

uma investigação e uso do filme, vídeo, performance, fotos. Mais tarde, ela incorporará o digital na sua paleta<sup>22</sup>.

Na nossa releitura dessa performance, não conseguimos ter acesso ao texto originalmente falado pelo artista Peter Weibel para convidar as pessoas a experimentar o cinema. Texto, alto falante e o objeto cinema foram todos produzidos a partir das condições possíveis, dos materiais disponíveis. O artista argentino Leandro Oliván participou conosco desta re-performance, convidando as pessoas para a experimentação do cinema. Realizamos o trabalho em um momento em que a nação brasileira enfrentava uma crise política sem precedentes. No Recife, na Praça do Derby, entre abril e maio de 2016, cerca de 500 pessoas se instalaram fixa ou dinamicamente no Acampamento Popular Permanente em Defesa da Democracia. Este foi um ato de resistência em defesa da democracia brasileira e contra o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef. No dia 10 de maio de 2016, ocorreu o encerramento das atividades na praça, reunindo movimentos sociais, partidos políticos, coletivos, etc. Somar Cinema de Toque<sup>23</sup> a este dia e a este ato coletivo foi como uma ação de micropolítica em duplo sentido: como forma de dizer não ao golpe e também como um convite à mudança do olhar social sobre o corpo da mulher. Sublinho que a presidenta era uma mulher, o que reforça a significatividade da ação.

---

22 Extraído do catálogo da exposição intitulada VALIE EXPORT, produzida pelo Bcúbico (Recife), de 13/04 a 31/05 de 2013.

23 Tradução de Touch Cinema.

Figura 30: Cinema de Toque



Fonte: fotografia de Lorena Lopez, 2016.

Em *Touch Cinema* VALIE EXPORT problematiza a relação cultural com a imagem da mulher projetada no cinema, que muitas vezes caracteriza o “objeto de desejo”. Com esta performance a artista criou uma situação onde a mulher pode se colocar no lugar de sujeito dessa experimentação, não mais objeto, conforme relata Loreck:

Não é mais um olhar de longe que escanea a imagem de um corpo, sem revelar excitação ou desejo. Ao contrário, mãos de fato acariciam os seios, enquanto outros assistem de maneira voyeur, controlada e o olhar de quem era anteriormente ‘objeto de desejo’ – agora sujeito – é inevitável. Enquanto a caixa preta do cinema permanece intacta, ver e tocar, distância e aproximação, são curto circuitos no corpo feminino. O elemento chave neste teste de cena de sexualidade é o público; em outras palavras, o ato da transgressão acontece diante de todos. Claro, os espectadores não

vêm os seios despídos, ou os mesmos sendo tocados. Uma cena clássica de deleite cinematográfico torna-se um encontro físico (LORECK, 2010, p. 262)<sup>24</sup>.

O trabalho com o corpo nas produções de VALIE EXPORT tem conexão com a história do ver, da representação da mulher, signos e símbolos dessa imagem. Seu trabalho é uma afirmação do corpo da mulher, é uma proposição para a mudança do olhar social sobre esse corpo.

VALIE EXPORT relata o ato específico de agressão contra a versão de Cinema de Toque na qual acompanhava uma amiga, que portava a caixa do cinema. O público com raiva rejeitou as dimensões estéticas e políticas da ação e estigmatizou as protagonistas como prostitutas. Psicologicamente, esta avaliação imprecisa, moralmente desdenhosa das duas mulheres foi uma tentativa de manter a separação entre intimidade doméstica legitimada, a qual não é de interesse de estranhos, e a sexualidade como discurso social (LORECK, 2010, p. 263)<sup>25</sup>.

---

24 “No longer is it a gaze from afar that scans a body image without revealing arousal or lust. Instead, hands actually stroke the breasts, while others watch in a voyeuristic, controlled manner, and the gaze of the former “object of desire” – now the subject – is unavoidable. While the black box of the cinema remains intact, seeing and touching, distance and closeness are short-circuited on the female body. The key element in this test scene of sexuality is the public; in other words, the act of trespass takes place before everyone’s eyes. Of course, spectators do not see the bare breasts or see them being touched. A classical scene of cinematic enjoyment turns into a physical encounter” (LORECK, 2010, p. 262).

25 VALIE EXPORT reports on the specific act of aggression against a version of TAPP und TASTKINO in which she accompanied a female friend who carried the cinema box. The angry public rejected the aesthetic and political dimensions of the action

De modo análogo, em junho de 2016, a artista suíça Milo Moiré foi presa ao re-performar sua versão de *Touch Cinema* no *Trafalgar Square* (Londres), um dos três locais em que realizou a re-performance. Mais do que a polícia, que realizou o arresto, chamou-me atenção a fala do jornalista Ryan Steadman, que parece repetir o que VALIE EXPORT presenciou tantos anos antes, conforme mostra a última citação.

É o tipo de coisa que soa como prostituição para nós, mas ninguém pode negar que Moiré foi quem começou com esta performance estranha, ... então, elogios? (...) Se ela cobrasse, aquilo seria definitivamente prostituição, então bem feito, nós supomos (STEADMAN, 2016, p. 26).

Esse tipo de reação demonstra que pouca coisa parece ter mudado nestes 50 anos que separam VALIE EXPORT de Miló Moiré. Ainda na década de 1960, quando debates sobre feminismo e questões de gênero todavia não eram comuns, VALIE EXPORT deu ênfase ao corpo em seus trabalhos com intenção de promover uma reformulação desse olhar cultural. Sua práxis parece emergir da experimentação dos efeitos de um autoritarismo excessivo, que é uma das facetas do arquétipo do patriarcado. O mesmo que parece se constelar nas histórias familiares que trazemos para a pesquisa. Por meio da performance e de muitos outros meios como vídeo, desenho, instalação, etc., VALIE EXPORT

---

and stigmatized the actors as prostitutes. Psychologically, this inaccurate, morally dismissive assessment of the two women was an attempt to maintain the separation between legitimate domestic intimacy which is of no concern to outsiders, and sexuality as social discourse" (LORECK, 2010, p. 263).

26 "That kind of sounds like prostitution to us, but one cannot deny that Moiré was the one who initiated this odd performance, so... kudos? (...) If she were to charge, that would definitely be prostitution, so well-played, we suppose" (STEADMAN, 2016, s/p.).

discute o tema “identidade da mulher”. No trecho abaixo, Reutner apresenta uma fala da VALIE a este respeito.

É possível criar identidade?’ e ‘A identidade pode criar a si mesma (se ela estiver penosamente ausente)?’. Ao articular este tema, EXPORT encontra na ‘duplicação’ um dispositivo estilístico apropriado. ‘A minha identidade possui um eco? Posso ver, ouvir, sentir, reconhecer o eco da minha identidade? Quantas vezes tem minha identidade? (REUTNER, 2010, p. 220)<sup>27</sup>.

A arte tem o potencial de intermediar esse diálogo consigo mesmo e com os outros. Especificamente a performance, que é atravessada pela ação, pela gestualidade do corpo, pelas interações com os outros e com o mundo, pode tornar-se a própria atualização da capacidade imaginativa e da vida do sujeito que a realiza e de todos os que dela participam. Performances são também imagens que podem ser experimentadas no corpo e na vida prática. Para Renato Cohen, “o trabalho do artista da *performance* é basicamente um trabalho humanista, visando libertar o homem de suas amarras condicionantes, e a arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema” (COHEN, 1989, p. 45). Para o autor, com a performance, a vida do artista é colocada em jogo, na busca por uma transcendência. Observamos a performance como um modo de vida que permite aos sujeitos tornarem-se em

---

27 “Many of VALIE EXPORT’s works deal with the construction of a self image: ‘Is it possible to create identity?’ and ‘Can identity create itself (If it is sorely missed)?’. In articulating this theme, EXPORT finds in ‘duplication’ an appropriate stylistic device. ‘Does my identity have an echo? Can I see, hear, feel, recognize the echo of my identity? How many voices identity have?’ By the ‘duplication of identity’ EXPORT means ‘the context of image and reality, or various realities, or media reality (...).’ But she is not concerned with biographical or autobiographical subjects in a narrow sense, because ‘art is not a therapeutic tool’” (REUTNER, 2010, p. 220).

narradores da sua própria história, muitas vezes por meio da subversão da ordem estabelecida. É neste sentido que as performances se insurgem enquanto práticas de resistência, como forma de questionamento e problematização sobre o que pode estar por trás das nossas experiências afetivas. O ato performático é um ato de produção de imagens no corpo e na vida. Performances “não expressam tanto ideias como as incorporam” (SCHESCHNER apud LIGIÉRO, 2012, p. 58), daí serem como rituais que ajudam as pessoas

a lidar com transições difíceis, relações ambivalentes, hierarquias e desejos que problematizam, excedem ou violam as normas da vida diária (SCHECHNER apud LIGIÉRO, 2012, p. 49, 50).

A performance, por facilitar o acesso ao sensível, permite a elaboração de questões vitais para aqueles que a experimentam. Com frequência a imagem da mulher aparece como “o corpo fetiche” usado na História da Arte. *É possível uma transformação dessa imagem cultural? Será que podemos falar desse corpo que vem sendo idealizado e interpretado por homens? Nosso corpo sente diferente do que está sendo mostrado, nosso corpo sangra, e também chora.*

Figura 31: Carolee Schneemann, *Fresh Blood – A Dream Morphology*, 1983/2004, impressão tipo c 117 x 166 m. Cortesia: P.P.O.W © Carolee Schneemann.



Fonte: <https://frieze.com/article/carolee-schneemann-1>.

Em *“Fresh Blood - A Dream Morphology”* (performance/ filme), Carolee Schneemann observa o quanto das relações com o corpo da mulher vêm sendo normatizados. Neste trabalho a artista brinde um guarda-chuva descrevendo-o como um símbolo para uma vulva com energia flexível, capaz de sangrar e ter um orgasmo. Schneemann procura opor-se à ideia de que o prazer feminino é algo “secreto”, “evitado” ou de “segunda categoria” (GOTTARDT, np, 2016).

Contagiada pela prática de artistas como Carolee Schneemann, Yoko Ono e VALIE EXPORT dentre outras, queremos contribuir para essa desmistificação do que culturalmente identificamos como corpo da mulher. Ao nosso ver, essa mistificação retira muito da força das

mulheres. Por meio da experimentação artística ampliamos certamente o entendimento sobre questões pessoais, mas que estão igualmente demarcadas num contexto político mais abrangente. A performance é uma forma de ultrapassar e transformar regras, convenções, barreiras sociais e culturais. Ela muitas vezes oferece contribuições epistemológicas, estéticas e afetivas para a reformulação do olhar coletivo sobre o que estiver em foco. Para além da performance, no campo da arte em geral, urge pensar sobre “como teorizar os afetos, a identificação e o investimento em imagens feitas por mulheres e outros grupos sociais” (BETTERTON, 2011, p. 20). Desviar o olhar que está sempre direcionado a obras e artistas para criar espaço de observação, sobre a maneira como os significados das obras são construídos e para quem.

Neste aspecto, “se a imagem da mulher que está disposta na mídia, na cultura e mesmo no campo simbólico, foi desenvolvida por homens, é relevante apresentar outros significados, fazer uma releitura do Feminismo com a subjetividade das mulheres em exibição” (Loreck, 2010, p. 260). Criar nossas imagens e as colocar na máxima visibilidade possível. Ressaltamos, no entanto, que o Feminismo não se restringe à revisão das questões de gênero, mas ao contrário, é uma discussão política que atravessa os direitos humanos, as ditaduras, imigrações, exílios e opressões em várias direções. Em meio a tudo isso é que está a problemática de um corpo político feminino voltado para questões próprias, a busca e reinvenção de sua identidade. O recurso do vídeo, fotografia, performance e outras linguagens experimentais se dão a esta pesquisa, avante!

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins, 2008.
- BATAILLE, Georges. *O Erotismo*. Tradução: Fernando Scheibe. 1a Ed.; 1a Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- BETTERTON, Rosemary. *Olhar feminista: olhar o feminismo. In: Gênero, cultura visual e performance*. Antologia crítica. Org. Ana Gabriela Macedo e Francesca Rayner. Universidade do Minho. Famalicão: Edições Húmus, 2011.
- FERNÁNDEZ-CAO, Marian López. VALENCIA, Antonia Fernández. Coordenadoras. *Contar con el cuerpo: construcciones de la identidad femenina*. 1a Edição, Madrid: Editorial Fundamentos, 2011.
- CLARK, Lygia. *Documentário: Lygia Clark, Memória do Corpo*. Realizado em 1984, com direção de Mario Carneiro, programação visual de Waltércio Caldas e seleção musical de Lilian Zaremba. RioArte Video; apoio MEC, SEC, FUNARTE e INAC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ymjW6yVKAq>. Acesso em 15/06/2017.
- \_\_\_\_\_. *OITICIA, Hélio*. Cartas 1964-1974. Organização: Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- DELBÉE, Anne. *Camille Claudel: uma mulher*, São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução Hélder Godinho. 4a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução Hélder Godinho. 4a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GOTTHARDT, Alexxa. *Why Carolee Schneemann's Explorations into Erotic Pleasure Are Even More Powerful Today*. Artsy Editors, outubro 2016. Disponível em: <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-powerhouse-artist-carolee-schneemann-on-transcending-criticism-and-male-dominance>. Acesso em 03/08/2018.

LIGIÉRO, Zeca. *Performance e antropologia de Richard Schechner. Seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiero*. (tradução Augusto Rodrigues da Silva Junior... et al.) – Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidade, Artes Visuais e Poder. Pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, vol. 10, n. 2, Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2002000200002&lng=pt&nrm=iso&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000200002&lng=pt&nrm=iso&userID=-2). Acesso em: 06/09/2015.

LORECK, Hanne. *I am where I stage "disappearance"*. In: HUSSLEIN-ARCO, Agnes; NOLLERT, Angelika; ROLLING, Stella. VALIE EXPORT, time and countertime. Linz: LENTOS Kunstmuseum, 2010.

MCLEAN-FERRIS, LAURA. *Carolee Schneemann*. P.P.O.W and Galerie Lelong, New York, USA. Disponível em: <https://frieze.com/article/carolee-schneemann-1>. Acesso em: 10/09/2018.

REUTNER, Brigitte. VALIE EXPORT – Drawings. In: HUSSLEIN-ARCO, Agnes; NOLLERT, Angelika; ROLLING, Stella. VALIE EXPORT, time and countertime. Linz: LENTOS Kunstmuseum, 2010.

SCHNEEMANN, Carolee. In: GOTTHARDT, Alexxa. *Why Carolee Schneemann's Explorations into Erotic Pleasure Are Even More Powerful Today*. Artsy Editors, outubro 2016. Disponível em: <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-powerhouse-artist-carolee-schneemann-on-transcending-criticism-and-male-dominance>. Acesso em 03/08/2018.

STEADMAN, Ryan. *Performance Artist Arrested for Offering Free Vaginal Touching in London*. Blog Observer, 2016. Disponível em: <http://>

[observer.com/2016/06/performance-artist-arrested-for-offering-free-vaginal-touching-in-london/](http://observer.com/2016/06/performance-artist-arrested-for-offering-free-vaginal-touching-in-london/). Acesso em: 28/06/2016.

# A BEATA MARIA DE ARAÚJO E O “MILAGRE DA HÓSTIA”: uma história a ser (re)contada no museu vivo do Padre Cícero

*Cícera Edvânia Silva dos Santos  
Maria Emilia Sardelich  
Milton Silva dos Santos*

## INTRODUÇÃO

A etimologia da palavra museu origina-se no grego *Mouseion*, que significa templo das Musas. Como instituição social, os museus nasceram no final do século XVIII, mas se afirmam no século XIX.

A ideia de tudo acumular, a ideia de constituir uma espécie de arquivo geral, a vontade de encerrar em um lugar todos os tempos, todas as épocas, todos os gostos, a ideia de constituir um lugar de todos os tempos que esteja ele próprio fora do tempo, e inacessível à sua agressão, o projeto de organizar assim uma espécie de acumulação perpétua e indefinida do tempo num lugar que não mudaria, pois bem, tudo isso pertence à nossa modernidade. O museu e a biblioteca são heterotopias próprias à cultura ocidental do século XIX (FOUCAULT, 2009, p. 419).

Michel Foucault (1926-1984) compreende o museu como uma heterotopia do tempo que se acumula infinitamente, na qual o tempo não cessa de se acumular, de se instalar comodamente, em uma tentativa de deter o próprio tempo, uma espécie

[...] de utopias efetivamente realizadas nas quais todos os posicionamentos que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (FOUCAULT, 2009, p. 415).

Partindo da ideia de museu como uma heterotopia do tempo (FOUCAULT, 2009) - esse lugar fora de todos os lugares - podemos perguntar sobre como os museus brasileiros posicionam as produções culturais das mulheres, afrodescendentes, indígenas, trabalhadoras? Em que medida é possível olhar para essas produções nas instituições museais e, também, de que modo essas instituições olham para as mesmas?

São esses questionamentos iniciais que alimentam nosso olhar para o Museu Vivo do Padre Cícero, localizado em Juazeiro do Norte, cidade situada na região do Cariri cearense. Lançamos nossos olhares para esse museu a partir dos estudos da Cultura Visual. Mirzoeff (2016) observa que assim como o vocábulo História, a expressão Cultura Visual designa tanto o nome do campo acadêmico quanto o seu objeto de estudo. Se denomina Cultura Visual porque trata-se de uma cultura do visual, que não é simplesmente a soma de tudo que tem sido criado para ser visto, mas a relação entre o visível e os nomes que damos ao que foi visto, como também tudo aquilo que se oculta à vista. Isso quer dizer que não vemos simplesmente aquilo que está à simples vista, mas acoplamos uma visão de mundo que resulta coerente com aquilo que sabemos e já experimentamos alguma vez. Desse modo compreendemos as práticas de visualização como um lugar no qual se criam e se discutem significados.

Acaso (2011) considera os atos de ver como eventos criativos e a linguagem visual não somente como uma estratégia de comunicação e representação, mas também como sistema performativo da realidade,

que opera de maneira invisível na agência do espectador e que se faz necessário visibilizar. Para Sardelich (2019) os atos visuais, as diversas enunciações visuais, funcionam como uma atuação reiterada, maquinada, em função de determinadas normas sociais que nos sobrepõem. Desse modo, podemos encarnar atuações relacionadas à classe social, raça, gênero, diferença cultural, em razão de um sistema de recompensas e castigos. A performatividade do visual não é um fato isolado do seu entorno, mas sim “uma prática social, uma repetição constante e contínua em que normas sociais se negociam” (SARDELICH, 2019, p. 195). A linguagem visual revela o invisível posicionamento que os espaços institucionais mantêm e, como docentes, assumimos o seu poder performativo, o que nos possibilita compreendê-la e utilizá-la para uma possível transformação dos mesmos.

Desse modo, por meio da observação participante, buscamos compreender como os atos visuais do e no Museu Vivo do Padre Cícero, seja por meio da sua expografia, salas, corredores, iluminação, distribuição de objetos, cenas representadas, performam ideias e privilegiam determinada narrativa. Para alcançarmos este objetivo organizamos o texto do seguinte modo: apresentamos inicialmente uma contextualização histórica da criação do município de Juazeiro do Norte. Em seguida, destacamos o apagamento das mulheres beatas da história oficial do município, enfatizando a personagem histórica Maria de Araújo (1863-1914), protagonista do fenômeno ocorrido em 1889, denominado de “milagre da hóstia” e que originou as primeiras romarias da região. Na sequência descrevemos o percurso que o Museu Vivo do Padre Cícero oferece aos visitantes e, por fim, as considerações alcançadas neste estudo.

## A CIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE

Juazeiro do Norte foi erguida por mãos romeiras e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada em 2019 era de 274.207 pessoas. O atual município teve sua origem no lugarejo chamado Joaseiro, oriundo da fazenda Tabuleiro Grande, propriedade pertencente à família Bezerra de Menezes. A localidade foi povoada em meados de 1827, em torno de uma pequena capela em homenagem a Nossa Senhora das Dores, construída a mando dos proprietários da fazenda.

Juazeiro também era um local de descanso dos viajantes que transitavam pelo Cariri, entre Crato, Barbalha, Missão Velha e a serra de São Pedro, atualmente denominada Caririçu. Por ser um “povoado-encruzilhada” (DELLA CAVA, 2014, p. 79) a localidade não tinha boa fama. Conta-se que, em 1872, o padre Cícero Romão Batista (1844-1934) foi designado para Juazeiro a fim de refrear a vida “desregrada” do povoado. O religioso se instalou com sua mãe e irmãs, reprimindo bebedeiras e rodas de samba, obrigando os envolvidos a pedirem perdão pelas práticas “mundanas” que exerciam. Padre Cícero também criou e liderou uma irmandade de beatas que trabalhariam com ele, a Irmandade do Sagrado Coração de Jesus.

Várias mulheres, negras e brancas, alfabetizadas e não alfabetizadas, tornaram-se beatas e contribuíram significativamente na educação de meninas e moças da região. Pouco se fala sobre as mulheres beatas de Juazeiro, que cuidaram, trabalharam e, principalmente, protagonizaram grandes acontecimentos na localidade. O mais expressivo deles ocorreu em março de 1889, quando a história do pacato povoado do interior cearense foi transformada por uma mulher, negra, de origem humilde, que irradiava em seu fenótipo tanto as características dos povos africanos escravizados como dos povos originários da região.

## A BEATA MARIA DE ARAÚJO

Maria Magdalena do Espírito Santo de Araújo (1863-1914), mais popularmente conhecida como Maria de Araújo, começou a ter visões “aos seis ou sete anos de idade, informação ratificada pelo padre Cícero” (NOBRE, 2014, p. 121). O referido padre era seu diretor espiritual e lhe aconselhou a seguir a vida religiosa, dadas as suas experiências espirituais inexplicáveis desde a meninice.

A interferência dos padres e diretores espirituais na vida de suas dirigidas foi um dos grandes problemas da tradição espiritual, principalmente, porque muitas vezes os religiosos sujeitavam as dirigidas às práticas de mortificação e penitência para as quais elas não estavam preparadas (NOBRE, 2014). A penitência fazia parte do cotidiano das beatas. Na última noite de fevereiro de 1889, em companhia de outras beatas, Maria de Araújo dedicou-se a uma madrugada de novenas em virtude da quaresma. No dia seguinte, após o encerramento das orações, iniciou-se a cerimônia da comunhão. Ao receber a hóstia, a beata foi tomada por um estado de transe: a partícula consagrada transformou-se em sangue, que jorrou da sua boca, rolou sobre o manto e caiu sobre o chão da capela de Nossa Senhora das Dores, atualmente Basílica de Nossa Senhora das Dores. O referido acontecimento foi visto pelos presentes e a notícia espalhou-se pelo lugarejo. Para a população da época, Jesus Cristo se manifestava nas terras ressequidas do sertão cearense e a beata Maria de Araújo era a escolhida.

Em um contexto no qual as intempéries climáticas assolavam o sertão nordestino, o fenômeno extraordinário acontecido com Maria de Araújo apresentava as feições de um milagre, que resultou na admiração da beata e veneração dos panos ensanguentados. Dom Joaquim, na época bispo da Diocese Cearense, não fora comunicado do fato pelo padre Cícero, muito menos pelo monsenhor Monteiro, reitor do Seminário do Crato. A notícia do “milagre da hóstia” chegou até o prelado por meio de terceiros. Uma comissão formada por sacerdotes

de confiança do bispo seguiu para Juazeiro, para averiguar e atestar a veracidade de tal fenômeno. Mesmo após a beata ser submetida a exames e avaliação médica, o mencionado bispo descreditou o milagre. O fenômeno provocou inúmeras desavenças entre padres, bispos, médicos e jornalistas.

Após realizar uma triagem entre as cartas recebidas pelo bispo e pelo padre Cícero, Nobre (2014) constatou que entre os sacerdotes havia uma questão de nível social em relação ao fenômeno do “milagre da hóstia”. Aqueles que tinham funções hierárquicas menores, e residiam em cidades menores, acreditavam na veracidade do milagre. Os que tinham funções mais elevadas e, até mesmo o prelado da Igreja, manifestavam apoio ao bispo do Ceará, devido à descrença na veracidade do fenômeno. A negação do bispo resultou em um processo episcopal que tramitou durante dois anos e condenou a beata Maria de Araújo a uma vida reclusa, longe de sua família, de todas pessoas que lhe admiravam e das orientações de seu diretor espiritual. A beata relutou de todas as formas para não viver confinada e foi registrada nos documentos oficiais da Igreja como embusteira, pois não seria digna de tamanho milagre.

O olhar de homens brancos e negros e mulheres brancas confinaria a mulher negra num local de subalternidade muito mais difícil de ser ultrapassado (RIBEIRO, 2017, p. 46).

Em 1894, o decreto da Santa Sé sobre o fenômeno foi publicado em Carta Pastoral pelo bispo Dom Joaquim, interditando o concurso de peregrinos ou curiosos em visita a beata; quaisquer escritos, livros ou opúsculos editados em defesa daquelas pessoas e fatos deveriam ser recolhidos e queimados, como também os panos manchados de sangue, hóstias e outras relíquias (NOBRE, 2014).

Sem dúvida, essa mulher causou muito incômodo, perturbou, importunou e desgostou certa classe clerical, que almejou apagar todo e qualquer vestígio relacionado à ela. As ordens clericais foram cumpridas, mas foi exitosa a tentativa de apagar o fenômeno do “milagre da hóstia” da memória daquelas pessoas que nele acreditaram?

Maria de Araújo, a protagonista do milagre, foi invisibilizada e viveu os últimos vinte anos de sua vida reclusa em uma pequena casa no centro da cidade. Em 17 de janeiro de 1914 seu sofrimento expirou. A urna com seu corpo foi depositada em um túmulo construído dentro da Igreja do Perpétuo Socorro em Juazeiro do Norte. Passaram-se dezesseis anos e alguns padres ainda temiam as reminiscências da beata Maria de Araújo. De tal modo que, em 22 de outubro de 1930, sua memória foi violada, seu túmulo destruído e seus restos desapareceram.

Nas últimas décadas pesquisadores e movimentos de várias áreas reclamam a presença da beata Maria de Araújo na história oficial de Juazeiro do Norte. Em maio de 2018 realizou-se o “Seminário Maria Magdalena do Espírito Santo de Araújo – onde está ela?”, promovido pela Universidade Regional do Cariri (URCA) em parceria com a Universidade Federal do Cariri (UFCA), o Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRUNEC), o Grupo de Mulheres Negras do Cariri – Pretas Simoa, entre outras instituições.

## O MUSEU VIVO DO PADRE CÍCERO

O Museu Vivo do Padre Cícero localiza-se na colina do Horto, em Juazeiro do Norte. A mencionada colina é um caminho de peregrinação e um dos pontos turísticos mais visitados da referida cidade, pois de longe é possível avistar a estátua do padre, situada no seu topo, perto do casarão que Cícero Romão ocupou e que atualmente também abriga o museu. Inicialmente funcionaria no imóvel um mosteiro beneditino,

mas padre Cícero optou por transformá-lo em um espaço de estudo, formação humana, espiritual e profissional.

Inaugurado em 1º de novembro de 1999, o museu é administrado pelos padres salesianos da Inspetoria Salesiana São Luiz Gonzaga.

O sistema de exposição do Museu Vivo do Padre Cícero define-se a partir das tipologias de longa duração, cujo projeto expográfico sugere uma concepção que evoca o que poderíamos chamar de “uma estética da fé”. O circuito expositivo assume um caráter impositivo, forma de organização que estabelece uma “rota” para o visitante, reproduzindo a lógica dos percursos de peregrinação, em que o trajeto, ao modo de um texto narrativo, encerra um discurso sobre um fato histórico ou cultural, restringindo a potência polissêmica do ato contemplativo, em contraposição a uma configuração propositiva, de caráter mais flexível e democrático (ROCHA; SOUSA, 2018, p. 64).

Na entrada do casarão nos deparamos primeiramente com uma capela. Nesta é comum encontrar pessoas em momentos de oração. Após a capela, iniciamos o percurso no espaço interno do museu. Na primeira sala estão expostas diversas imagens de santas e santos católicos dispostos em altares e outros móveis. Na segunda sala nos deparamos com a primeira das cinco cenas do museu. As cenas estão compostas por dez esculturas produzidas em resina de vidro e arame da seguinte forma: cabeças, mãos e calçados são modelados em resina de vidro, sustentados por uma estrutura de arame revestido de espumas, cobertas por tecidos e sobrepostas pelas vestimentas dos personagens. Essas esculturas foram concebidas pelo arquiteto pernambucano Mozart Guerra em parceria com a Construtora Serplan Engenharia LTDA.

A primeira cena retrata o padre tomando um café com amigos, servidos pelas beatas Mocinha, governanta da residência do padre Cícero, e Teresinha. As informações obtidas pela mediação educativa

indicam que essa cena representa o momento em que padre Cícero teria profetizado 36 filhos para o amigo Aureliano Pereira. A segunda cena apresenta o padre deitado em seu quarto, em uma rede, em um momento de descanso. Na terceira cena temos o padre em seu escritório com o primo José Joaquim Teles de Marrocos (1842-1910). Natural da cidade de Crato, o professor e jornalista popularmente chamado de José Marrocos lutou ao lado de padre Cícero pela emancipação política do município e noticiou o fenômeno do “milagre da hóstia” em vários jornais. A quarta cena exibe o quadro do Sagrado Coração de Jesus, que o padre ganhou do Papa Leão XIII, em uma visita que fez a Roma. A esse quadro é atribuída a tradição das Renovações.<sup>28</sup>

A última cena do percurso é exibida em uma pequena sala, que simula uma capela na qual visualizamos a escultura do padre Cícero juntamente com a escultura da beata Maria de Araújo (Fig. 32). De todas as cenas representadas, somente na última encontramos a beata Maria de Araújo. Segundo informações do museu, a cena remete ao fenômeno do “milagre da hóstia”, ou seja, a transformação da hóstia em sangue na boca da beata, ocorrido em 1º de março de 1889. Apesar da informação recebida pela instituição, observamos que nenhum dos objetos ou móveis expostos são do período em que aconteceu o fenômeno ou mesmo remetem ao “milagre da hóstia”. Sobre a mesa que separa as estátuas da beata e do padre, é possível observar pétalas de flores vermelhas e brancas em torno de uma bíblia. Nessa cena

---

28 Trata-se de um rito familiar celebrado anualmente, sempre na mesma data, nas residências de pessoas devotas ao Sagrado Coração de Jesus. A celebração é conduzida por uma rezadeira ou rezador, mas conta com a participação de todas as pessoas presentes. Na ocasião são declamadas orações e entoados cânticos em homenagem aos santos de devoção, de perdão e agradecimento, geralmente no final da celebração a família oferta uma refeição aos convidados, como uma forma de partilha e agradecimento pela presença.

nenhum objeto remete ao fenômeno do “milagre da hóstia” nem aos panos manchados de sangue.

Figura 32: Representação do fenômeno “milagre da hóstia”.



Fonte: Cícera Edvânia Silva dos Santos, fotografia digital, 2018.

Consideramos que o fenômeno do “milagre da hóstia” justifica a presença de tantas pessoas romeiras visitando Juazeiro do Norte, em especial a colina do Horto, porém o museu oferece poucas indicações sobre as cenas e personagens representados. Nada diz sobre Maria de Araújo, a protagonista do fenômeno. Como apontam Victório Filho e Correia (2013), ao longo do tempo as imagens não foram consideradas como objeto de pesquisa por serem entendidas como um produto das diferentes modalidades de imaginação. Oriundas de uma memória individual que pode vir a ser validada por coletivos, chegando a ser instituídas como verdadeiras e originarem uma profusão de novas

imagens, estas não declaram somente um acontecimento, mas criam um passado e sua compreensão. As imagens instituem e justificam os acontecimentos, não apenas os representam, mas tornam o ausente presente.

As quatro primeiras cenas desse museu indicam que a memória construída e validada pela instituição é a do padre Cícero, assim como a profusão de imagens produzidas em Juazeiro do Norte e região que criaram, e seguem criando, um passado e a compreensão desse passado. O que impede e/ou impediria que a cena alusiva ao fenômeno do “milagre da hóstia” seja mais expressiva em relação ao acontecimento?

O museu é administrado por uma ordem religiosa. Será essa a razão pela qual não exhibe as perversidades praticadas contra Maria de Araújo? As informações fornecidas por uma mediadora do museu mencionam as repreensões sofridas por Maria de Araújo e as proibições ao culto dos panos ensanguentados, sancionadas pelo bispo Dom Joaquim que tramitou na justiça religiosa até o ano 1894. O fenômeno do “milagre da hóstia” ainda não é reconhecido pela Igreja Católica, no entanto é uma narrativa de caráter popular e devocional.

Consideramos que a quinta e última cena exposta no Museu Vivo reforça a hierarquia do padre Cícero sobre as beatas de Juazeiro, menospreza a presença e importância dessas mulheres, em especial Maria de Araújo, a mulher sem túmulo, dos restos mortais desaparecidos. No casarão também encontramos diversos ex-votos, deixados pelos romeiros que visitam o museu. Na cena da Figura 1, os ex-votos enquadram as estátuas que representam o padre e a beata, o que nos remete a noção de consciência e memória apresentada por Lélia Gonzalez (1935-1994), para quem a consciência pode ser o lugar do saber, como também da alienação, mas a memória seria o lugar de inscrições “que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção” (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Apesar do museu organizar uma expografia para reverenciar padre Cícero, a cena dos ex-votos ressoa como um lapso da consciência, do discurso oficial. A memória, a narrativa popular de caráter devocional, encontrou um modo de introduzir-se nesse discurso. Ela se aproxima de uma benção simbólica aos curados representados nos ex-votos, cuja benção também é dada por Maria de Araújo. Embora o museu não privilegie a narrativa popular e devocional do milagre, Maria de Araújo encontra-se ladeada por ex-votos que testemunham curas, tal como uma memória astuta revelada através das escorregadelas do discurso da consciência. Esse não seria, na verdade, o lugar de Maria de Araújo, posto que a consciência não foi capaz de apagar tamanha memória?

A percepção é seletiva, construída tacitamente por meio de rotinas, preferências e das práticas do olhar, pois sem percebermos elas se estruturam e se organizam internamente (SÉRVIO, 2014). Se na capela de entrada do casarão é corriqueiro encontrarmos pessoas fazendo preces diante da escultura do padre Cícero, a mesma atenção não é atribuída a escultura que representa a beata Maria de Araújo na saída do mesmo. São poucas as pessoas que a reconhecem e conhecem sua história. Interessante notar que a única informação sobre essa representação está fixada em uma fita adesiva branca, sobre o hábito da religiosa, no que seria o punho esquerdo da estátua e à direita de quem a observa (Fig. 33).

Nessa representação é possível perceber uma expressão distante, que não interage com o observador externo, um olhar cabisbaixo, uma cabeça curvada. A inclinação da cabeça da estátua da beata seria efeito do tempo sobre o artefato ou feito humano sobre o mesmo?

Figura 33: Etiqueta que indica a beata Maria de Araújo.



Fonte: Cícera Edvânia Silva dos Santos, fotografia digital, 2018.

O museu expõe Maria de Araújo por meio de uma estátua que representa as características de uma pessoa idosa, um corpo curvado, no entanto a beata contaria com vinte e cinco anos no período do fenômeno denominado “milagre da hóstia”.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Maria de Araújo é chamada da “beata do milagre” por aqueles que lhe reconhecem. Quem pode reconhecer a beata se o Museu Vivo do Padre Cícero não conta a sua história? O fato de ter uma escultura com uma etiqueta no punho para sua identificação inclui a mesma na narrativa do museu? Talvez, as escassas informações sobre Maria de Araújo continuem reforçando essa antiga ordem de não a chamar de algum lugar, de não fazê-la aparecer, de não trazê-la à lembrança e não confrontá-la com a memória instituída como verdadeira, que originou essa profusão de imagens de padre Cícero. O museu já se autoneia como vivo e do padre. Junto a ele representa os principais personagens que com ele conviveram. Se Maria de Araújo não tivesse sido condenada ao esquecimento e invisibilizada, ocuparia um outro lugar na narrativa desse museu?

Qualquer imagem, concebida ou não com alguma finalidade, não será necessariamente interpretada tal qual foi pensada pelo seu criador, pois será definida pelos olhos de quem a observa a partir do seu modo de ver que também é construído socialmente. Foi a ausência de imagens de Maria de Araújo na cidade de Juazeiro do Norte que nos levou a procurá-la. Talvez essa ausência seja fruto do temor de validar seu protagonismo, reconhecendo que a ação de uma mulher, negra e pobre, transformou Joaseiro em Juazeiro do Norte.

Apesar de Maria de Araújo ser uma mulher condenada pela Igreja Católica, o Museu Vivo do Padre Cícero não pode ignorá-la e, embora tenha se passado mais de um século do seu falecimento, ainda não houve uma retratação institucional. O olhar dos homens brancos confinou Maria de Araújo à um desterro que não se cumpriu. Em um país como o Brasil, cuja padroeira é uma santa católica de cor negra – Nossa Senhora de Aparecida –, Maria de Araújo foi renegada, talvez em virtude da sua origem negra e indígena. Contrariando a interdição sofrida a partir do decreto da Santa Sé, da queima de qualquer publicação

relacionada ao fato, sua memória persistiu. Se essa mulher causou muito incômodo, perturbou, importunou e desgostou certa classe clerical, que almejou apagar todo e qualquer vestígio relacionado a ela, tamanho incômodo permanece. As ordens clericais foram cumpridas, mas foi exitosa a tentativa de apagar o fenômeno do “milagre da hóstia”?

## REFERÊNCIAS

- ACASO, Maria. Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?) In: ACASO, Maria (coord.) *Perspectivas: Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Madrid: Editorial Ariel/Fundación Telefónica, 2011. p. 30-38.
- DELLA CAVA, Ralph. *Milagre em Joazeiro*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III: estética, literatura e pintura, música e cinema*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*. Anpocs, p. 223-244, 1984.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós, 2016.
- NOBRE, Edianne dos Santos. *Incêndios da alma: a beata Maria de Araújo e a experiência mística no Brasil do Oitocentos*. Tese (Doutorado) – UFRJ/ Instituto de História/ Programa de Pós-graduação em História Social, Rio de Janeiro, 2014.
- RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento/ Justificando, 2017.
- ROCHA, Ewelter Siqueira; SOUSA, Ana Cláudia. Arte e devoção: considerações sobre o Museu Vivo do Padre Cícero. *Mouseion*, Canoas, n. 30, p. 61-69, ago. 2018.
- SARDELICH, Maria Emilia. Autobiografias Visuais: uma revisita aos repertórios culturais de licenciandas em formação. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; SITJA, Liége Maria Queiroz. (Org.). *Entre-*

*Linhas: Educação, Psicanálise e Fala*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 191-219.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual. *Revista digital LAV*, v. 7, n. 2, p. 196-215, mai./ago. 2014.

VICTÓRIO FILHO, Aldo; CORREIA, Marcos Balster Fiore. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enftretamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

# **ARTES VISUAIS**

**Inclusão e transversalidade em processos educacionais**

# ENSINO INCLUSIVO DE ARTES VISUAIS: uma abordagem relacional em João Pessoa - PB

*José Getúlio Martins Júnior  
Robson Xavier da Costa*

## INTRODUÇÃO

“[...] partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar” (DELEUZE e GUATARRI, 1996).

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a questão do trabalho com imagens no Ensino de Artes Visuais (EAV) em um contexto da Educação Regular Inclusiva (ERI), em salas de aula com estudantes com e sem Deficiência Visual (DV), na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio (EMGRO) na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. Por meio da análise da experiência em sala de aula foram desenvolvidas estratégias inclusivas construídas a partir de uma abordagem relacional (BOURRIAUD, 2009). Configuramos o trabalho por meio da Artografia, utilizando pesquisa-ação (IRWIN, 2003). Para lidar com as contradições encontradas no caminho, tomamos como aporte teórico central os princípios envolvidos no pensamento complexo de Morin (2003) e seu olhar sensível para a questão da condição humana. Este estudo refletiu sobre um caminho percorrido por meio do relato de experiência vivenciada em sala de aula.

Esta pesquisa surgiu a partir dos seguintes questionamentos: como trabalhar com imagens no Ensino de Artes Visuais (EAV), em um contexto da Educação Regular Inclusiva (ERI), em salas de aula com estudantes com e sem Deficiências Visuais (DVs)?

O trabalho de campo foi desenvolvido com uma turma de nono ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio - EMGRO, João Pessoa, Paraíba, durante o ano letivo de 2016. Dos 23 estudantes inicialmente matriculados/as, 21 concluíram o curso e estiveram envolvidos nas atividades no decorrer de todo o ano letivo - 12 eram do sexo feminino e 9 do masculino, com idades variando entre 13 e 19 anos, e média de 16 anos. Dentre eles, quatro tinham diagnósticos de deficiência, sendo três com DVs.

O foco do trabalho voltou-se para o EAV, o uso das imagens da Arte Contemporânea e papel do Artógrafo em uma sala de aula inclusiva. Partimos da perspectiva do Artógrafo como um “curador educacional”.

Greenberg, Ferguson e Nair (1966), afirmaram que as exposições são: [...] o principal espaço de troca na economia política da arte, onde significações são construídas, mantidas e ocasionalmente desconstruídas. Em parte espetacularizadas, em parte um evento social e histórico, em parte um dispositivo de estruturação, as exposições – especialmente exposições de arte contemporânea – estabelecem e administram os significados culturais da arte. (GREENBERG, FERGUSON E NAIR, 1966, p. 2). (tradução livre dos autores).

O Artógrafo assume cotidianamente esse papel (de curadoria educacional) a partir dos seus planejamentos, tanto na escolha e produção de conteúdos e imagens quanto no desenvolvimento de estratégias para sala de aula, constituindo um exercício intenso de criação.

Consideramos como a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010, p. 11) desenvolvida inicialmente no museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP), no final da década de 1980 e sua posterior adaptação para sala de aula, como um caminho possível para aplicação nesta pesquisa-ação.

Paralelamente a implantação e expansão da Abordagem Triangular no Brasil os principais museus de Arte brasileiros implantaram setores educativos e a mediação cultural, voltados para a sistematização

e exposição dos acervos e reflexos de uma crescente preocupação com a experiência do público nos espaços museológicos em todo o mundo.

A Abordagem Triangular, por sua vez, tem-se mostrado flexível. Talvez sua origem no MAC USP, ao aproximar a escola do museu, tenha relação com sua capacidade de se moldar e ser moldada a partir do contexto onde é aplicada. Um estudo sobre a questão poderia levantar a hipótese de que Artógrafos, Curadores, Críticos e Artistas compartilham questões e dilemas, sendo possível uma troca mais intensa de experiências e práticas.

Consideramos a prática artística indissociável da prática docente, essas práticas Artográficas (IRWIN, 2013) pressupõe a natureza relacional e rizomática da “Pesquisa Viva” (Op. Cit., p.32), e, nesse sentido, também propõe “efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” (BOURRIAUD, 2009, p.11).

## **EM BUSCA DE UM CONTEXTO ESCOLAR SINGULAR PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS INCLUSIVAS EM JOÃO PESSOA**

A partir da Constituição Federal brasileira de 1988, foi assegurado o “[...] atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” em “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, dando início as transformações mais efetivas no público da escola regular.

Em 1989 “a integração social das pessoas com deficiências” foi definida pela Lei Nº 7.853, que incluiu no sistema educacional as escolas especiais públicas e privadas. Dessa maneira, buscou assegurar a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Inclusiva nos estabelecimentos de ensino.

Em 6 de Julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146:

[...] destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiências, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 1).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015) em seu Art. 3º, inciso IV, alínea “e”, definiu o conceito de “barreiras atitudinais” como sendo: “[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”.

O Professor de Artes Visuais costuma utilizar imagens em suas aulas. Elas estabelecem a especificidade da área e a auxiliam na performance da apresentação dos conteúdos. Entretanto, podem ser “barreiras” para aprendizagem de estudantes com DVs em uma turma de Educação Regular.

Nunes e Lomônaco (2010) afirmaram que a cristalização de preconceitos na escola pode levar “[...] o estudante cego à exclusão dentro da lógica da inclusão”. Portanto cabe aos professores/as de Artes Visuais refletirem sobre suas práticas pedagógicas buscando aplicar tecnologias assistivas que possibilitem aos/as estudantes com DVs compreenderem a complexidade das imagens da Arte.

Esta pesquisa tem como objeto analisar o Ensino Inclusivo das Artes Visuais por meio da atuação do Professor de Artes Visuais Getúlio Martins, concursado pelo município de João Pessoa, Paraíba, na Escola Municipal General Rodrigo Otávio (EMGRO) no nono ano do Ensino Fundamental em 2016.

A escola funciona nos três turnos: do sexto ao nono anos, pela manhã; do primeiro ao quinto, à tarde; e os quatro ciclos fundamentais

de Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite. A partir de 2015, passou a gerir turmas de EJA no turno da manhã, nas instalações do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), em João Pessoa, Paraíba, Brasil. As atividades noturnas relacionadas ao EJA foram suspensas pela SEDEC na escola em 2017.

Com 19 estudantes com deficiências a EMGRO concentrava um público 71% maior do que a média de estudantes com deficiências do município de João Pessoa. Do total de 25 estudantes com baixa visão, DVs ou associadas em toda rede, 14 estavam matriculados na EMGRO, sendo 56% do total. Estes dados nos levam a afirmar que, no tocante a um contexto educacional de inclusão do estudante com DVs, a EMGRO configurava um contexto escolar singular nesse processo.

Nesta pesquisa tivemos contato com a equipe do Projeto Artes Visuais & Inclusão da UFPB, a partir do GT do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) para melhor compreensão do universo dos não videntes.

Considerando que a utilização convencional de imagens pode ser uma barreira para os/as estudantes com DVs no Ensino das Artes Visuais, foi preciso considerar a “abordagem relacional” baseada no diálogo, buscando construir um caminho pedagógico em que o artista/pesquisador/educador esteja incluído juntamente com os/as estudantes.

Para Irwin (2013, p. 32) a Estética Relacional “lida com a relação entre o A/r/tógrafo e a Arte, entre ideias visuais (ou ideias musicais, ideias dramáticas, etc.) e interpretações, e entre artefatos e espectadores.” A A/r/tografia enxerga a pesquisa-ação como uma pesquisa viva em processo. “[...] A/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (IRWIN, 2013, p. 32).

As contribuições teóricas de Bourriaud (2009), sobre “Estética Relacional” podem permear, situar e tornar possível a compreensão e análise da produção artística contemporânea. Para conceber sua

aplicação enquanto abordagem relacional no Ensino Inclusivo das Artes Visuais fez-se necessário o uso do “pensamento complexo” (MORIN, 2003).

Para atuar como Artógrafo por meio da pedagogia relacional, foi necessário reconhecer conflitos, equívocos, contradições e, principalmente abrir espaço para a relação de coexistência dialógica com os/as estudantes.

Costa (2015), ao destacar a articulação entre Arte e vida, proposta pela Arte Contemporânea, demonstrou a possibilidade de abordagem A/r/tográfica inclusiva em sala de aula, ao afirmar que:

[...] as propostas que envolvem arte contemporânea exigem do público e de todos os especialistas uma compreensão da imagem como uma totalidade, todos os sentidos (audição, olfato, paladar, visão e tato) são trabalhados em instalações, *performances* e *sites specifics*, exigindo uma atenção redobrada e uma interação gutural com a proposta em questão (COSTA, 2015, p. 167).

Fundamentar uma proposta de Ensino das Artes Visuais Inclusiva por meio da Arte Relacional que “toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado” (BOURRIAUD, 2009, p.19) é propor uma “inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela Arte Moderna” (BOURRIAUD, 2009, p.20). Essa proposta foi possível no contexto do Ensino das Artes Visuais Inclusiva na EMGRO.

## DA POÉTICA DA VIDA À POÉTICA RELACIONAL

As práticas pedagógicas aplicadas na EMGRO pelo Prof. Getúlio Martins, no ano de 2016, na turma do nono ano do Ensino Fundamental, durante esta pesquisa intervenção, foram baseadas em um dos elementos essenciais da Arte Contemporânea, o “jogo”.

O primeiro jogo: a fronha de objetos. Teria sido com o uso de um saco, mas o professor escolheu uma fronha de travesseiro grande o bastante para comportar três objetos de tamanho médio, e que pudessem ser manipulados por dentro. A proposta era conhecer melhor a turma e promover a integração sensorial.

Na prática seguinte a proposta foi produzirem uma narrativa ficcional a partir de estímulos sensoriais, exceto visuais. O trabalho foi baseado nas narrativas de vida diária.

No encontro seguinte o professor estimulou o diálogo sobre as relações entre sentidos e sentimentos presentes na memória, perguntando sobre a escolha dos elementos (imagem, cheiro, som, música, objeto, etc.).

As histórias das crianças estavam carregadas de valores e referenciais estéticos e culturais, evidenciando o que Maquet (1986) afirmou sobre haver “em qualquer comportamento humano ou em qualquer artefato produzido pelo ser humano, um componente humano, um componente cultural, um componente singular” (*apud* RICHTER, 2003, p.37).

No encontro seguinte a ideia foi promover a percepção e o questionando sobre como interpretamos o mundo. Foram planejadas duas atividades, e a primeira envolvia uma brincadeira, desta vez, com sons de água e outros sons próximos, dentre eles, o som de chiado (estática), o som de uma cachoeira, rio, torneira e do mar.

Gostaríamos de destacar que em um dos encontros o professor utilizou uma imagem da primeira parte da instalação de Cildo Meireles, “Desvio para o Vermelho” (1967), em exposição permanente no Inhotim

desde 2006, a imagem foi descrita oralmente pelo professor como sendo formada por uma grande sala, com móveis, centro, sofá, escrivaninha, TV, quadros nas paredes, várias estantes com muitos objetos e livros, etc., e tudo tinha a tonalidade avermelhada, inclusive o chão e os objetos dentro da geladeira.

O professor perguntou o que os/as estudantes pensavam quando viam a obra ou a imaginavam, e foram respondendo: “- é a casa do vampiro”, “- dá agonia”, “- aconteceu alguma coisa ruim”. Questionando o que os fazia pensar no vampiro, na agonia e que algo ruim havia acontecido e responderam ser a cor vermelha presente em tudo.

O professor perguntou sobre o que unia todos aqueles objetos e a resposta foi uníssona: “o vermelho”. O professor descreveu que o vermelho aludia ao sangue derramado durante a ditadura militar no Brasil, ligada ao evento da morte do jornalista Vladimir Herzog. E falou sobre outras obras do artista Cildo Meireles, e da força de seu trabalho residir em proporcionar impactos sensoriais e psicológicos no público.

A proposta da última atividade foi a construção de um jogo de tabuleiro. Os estudantes ficaram curiosos com a possibilidade, e referências a inúmeros jogos já conhecidos foi imediata. O professor confirmou que os/as estudantes poderiam se inspirar em outros jogos ou mesmo criar novos. Entretanto, o jogo deveria incorporar as pesquisas e o processo vivido pelo grupo.

Em todos os grupos de estudantes uma questão se repetiu como os/as colegas com DVs participariam das etapas de planejamento do jogo de tabuleiro, sempre que era necessário mudar a ideia ou discuti-la novamente, tendiam a ficar de fora nos momentos de confecção do trabalho, exigindo um esforço redobrado do professor para sua inclusão nos grupos (Figuras 34 e 35).

Figuras 34 e 35: Grupo de alunos/as elaborando o jogo de tabuleiro.

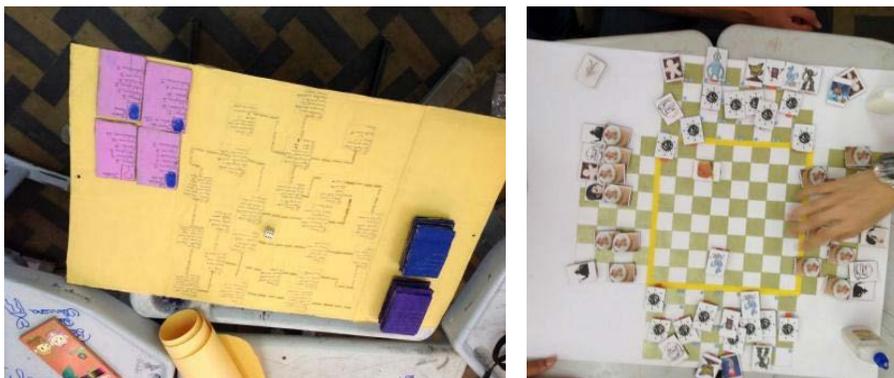


Fonte: acervo da pesquisa, 2016.

O desafio durante as aulas seguintes era tornar o jogo acessível. A pergunta foi: “Todos nessa escola podem jogar o jogo de vocês?”, “Ele é acessível?”, “Como torná-lo acessível?”.

A ideia para finalizar a pesquisa intervenção foi realizar um encontro em que todos os jogos pudessem ser jogados por todos os estudantes da escola. A “Mostra Artística e Cultural” permitiu que todas as turmas pudessem vivenciar e reconhecer a variedade de processos poéticos relacionais a partir da estética do cotidiano envolvida no jogo, as lógicas e regras, seus referenciais estéticos, seus processos construtivos, etc. (Figuras 35 e 36).

Figuras 35 e 36: Jogo criado pelos alunos/as.



Fonte: acervo da pesquisa, 2016.

A dialógica relacional aplicada na sala de aula se revelou circular e espiralada. As questões caminhavam num percurso que dava voltas, perpassando seus integrantes, sofrendo suaves mudanças de intensidade à medida que sutilmente foi também promovendo mudanças nos participantes.

Uma abordagem contemporânea para o Ensino da Arte já foi defendida, segundo Richter (2003), por autores como Marjorie e Brent Wilson (1990) e Arthur Efland (1998), sinalizando um movimento que remonta aos anos 1960. Para os autores: a Arte Pós-Moderna adquiriu uma nova abordagem artística, em que os elementos formais aparecem como meios nos quais o conteúdo artístico é revelado, e não como o próprio conteúdo. A ênfase é dada aos conceitos, temas, ideias, aspectos sociais, políticos, à literatura e à narrativa. Aspectos como ironia, paródia, metáfora também são temas centrais (RICHTER, 2003, p.48-49).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula da EMGRO revelou-se um campo de exploração relacional importante, uma vez foi possível aproximar pessoas com e sem deficiências por meio do Ensino Inclusivo das Artes Visuais.

A estratégia dialógica trabalhada com grupos de estudantes com e sem DVs demonstrou a necessidade de acordos pedagógicos nos grupos de estudantes, do registro de informações em seus cadernos, à medida que se impunha a necessidade do diálogo para realização das atividades.

Esta pesquisa demonstrou que a EMGRO apresenta um contexto inclusivo, mas a predominância de estudantes matriculados com DVs caracteriza a mesma como uma escola exclusiva. A proximidade com o ICPAC em parte justifica essa maior presença de estudantes com DVs, mas não justifica a evidente orientação dos gestores públicos por definir escolas de referência para lidar com estudantes com deficiências específicas na Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa.

Esta pesquisa resultou de um esforço em compreender o papel do Artista/Educador enquanto Artógrafo na prática da inclusão de pessoas com DVs no município de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22.03.2020.

\_\_\_\_\_. *Lei 7.853*, de 24 de Outubro de 1989. Apoio às pessoas portadoras de deficiências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 22.03.2020.

\_\_\_\_\_. *Lei No 13.146*, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 ago. 2017.

COSTA, Robson Xavier da. Ensino de Artes Visuais: Autorreflexão sobre o ato de educar. In: CARVALHO, Livia Marques; BETÂNIA e SILVA, Maria e COSTA, Robson Xavier da (Org.). *Tessituras: experiências e vivências em artes visuais*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto; OLIVEIRA, A. L. et. al. V. ed. São Paulo: Editora 34, v. 3, 1996.

GREENBERG, Ressa; FERGUSON, Bruce W.; NAIRNE, Sandy. *Thinking about Exhibitions*. London and New York: Routledge, 1966.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. DIAS, Belidson e IRWIN, Rita. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Tradução de Belidson Dias. Santa Maria: UFSM, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NUNES, Sylvia. LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 14, P. 55-64, JANEIRO/JUNHO 2010.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

# ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS (DVS) NA UFPB

*Maria das Graças Leite de Souza  
Robson Xavier da Costa*

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou identificar como os docentes da Universidade Federal da Paraíba, adequam suas estratégias de ensino para trabalhar com discentes com Deficiências Visuais em salas de aula nos cursos de graduação em Educação Artística e Pedagogia da UFPB e verificar como discentes absorvem o conhecimento por meio dessas estratégias de ensino.

Trabalhamos com a pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2007, p. 22) e Richardson (1999, p. 90) com estudo de caso (YIN, 2005, p. 32). O universo desta pesquisa foi o Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especificamente os cursos de: Licenciatura em Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas), tendo em vista que no período de 2004 a 2008, o curso estava em vigor, estudamos especificamente a disciplina: “Fundamentos da Arte Educação I” e o curso de graduação em Pedagogia, na disciplina “Ensino de Arte”.

No curso de Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas), pesquisamos a disciplina “Fundamentos da Arte Educação I”, no semestre letivo 2015.2, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livia Marques de Carvalho; no curso de Pedagogia, estudamos a disciplina “Ensino de Arte” no semestre letivo 2016.1, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Emília Sardelich. Os sujeitos deste estudo foram os discentes e ex-discentes com DVs.

## EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DVs

Ana Mae Barbosa (2004, p. 3) ressaltou a importância da Arte para formação do ser humano para além das salas de aula, contribuindo para a vida cotidiana. Segundo a autora, não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem Arte plena.

As primeiras expressões indicam os dados sensoriais (visão, tato e audição), que constituem o conteúdo da percepção mais geral do entorno. As demais formas de percepções ajudam na organização dos dados periféricos, por meio da função simbólica, revelando seu modo de aquisição cognitiva (MASINI, 1994, p. 53).

Percepção é um processo mediado pelos conhecimentos prévios do sujeito, decorrentes da sua experiência anterior, constituindo-se de uma complexa atividade de análise e síntese, permitindo-lhe a formulação de hipótese acerca do que é percebido (LÚRIA, 1991, p. 54).

Nossos sentidos nos abrem um universo repleto de sensações, odores, gestos, texturas, cores, sons, etc. De acordo com Ponty:

A sensação pode ser entendida como a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo (MERLEAU-PONTY, 1994, s/p).

Na visão de Peggy Mason (2011) no livro *Medical Neurobiology* a sensação, distingue-se da percepção como um fenômeno psíquico elementar resultado da ação de estímulos sobre os órgãos dos sentidos. Esses sentidos podem ser externos e internos (MASON, 2011, s/p).

Para Sacks (2002), [...] Os cegos constroem seus mundos a partir de sequências (temporais) de impressões (táteis, auditivas, olfativas) e sendo capazes, como as pessoas com visão, de uma percepção visual simultânea, de conceber uma cena visual instantânea (SACKS, 2002, p. 13).

Os/as educandos/as com DVs, geralmente, tem dificuldades de se expressar. Por meio da Arte podem ser motivados para explorar objetos, por meio das sensações de contato e de distância, fazendo uso de todos os sentidos.

Podemos afirmar que a Arte é necessária para o desenvolvimento dos/as discentes com DVs, auxiliando no desenvolvimento multissensorial e no processo de aprendizagem.

Um dos grandes desafios do educador em sala de aula inclusiva é saber como os/as estudantes com DVs compreendem o mundo, se faz necessário conhecê-los melhor na tentativa de ajudá-los por meio de estratégias inclusivas de ensino.

As estratégias de ensino, como sendo um caminho onde todas as ações criadas ou escolhidas pelo educador facilitam a aprendizagem dos educandos (BORDENAVE, 1998 s/p).

Masetto (2003) considerou estratégia metodológica como os meios utilizados pelo professor/a para facilitar o processo de aprendizagem dos educandos.

Nessa perspectiva, de acordo com o MEC (BRASIL, 2001, p. 60) e com a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (1999), para fortalecer a aquisição de conhecimentos algumas estratégias de ensino são necessárias para atender as necessidades dos/as educandos/as com DVs.

Figura 37: Quadro - Estratégia de Ensino para DVs.

Cegueira
Propor atividades que despertem seus sentidos: tato, audição, paladar, para aprender e reconhecer o que não pode ver.
Inserir em suas atividades o alfabeto no sistema Braille.
Motivar a construir as imagens mentais a partir da experiência concreta com objetos para representação tridimensional e simbólica.
Descrição de imagens.
Manusear materiais.
Entre outros.

Fonte: (BRASIL, 2001, p. 60).

Cabe aos/as professores de Artes Visuais utilizarem recursos específicos para estimularem os/as educandos/as com DVs em contextos de salas de aulas inclusivas, tais como:

- a) Produção de portfólios;
- b) Realização de visitas às exposições;
- c) Utilizar materiais e suportes adaptáveis;
- d) Trabalhar com tecnologias assistivas;
- e) Se possível utilizar audiodescrição.

Não podemos negligenciar as estratégias de ensino e os materiais por parte do docente, uma vez que possibilitam o acesso ao conhecimento dos/as educandos/as com DVs, à comunicação e a aprendizagem significativa.

Os recursos didáticos, destinados ao atendimento educacional desses/as educandos/as, devem ser inseridos em situações de vivência do cotidiano que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e

a aprendizagem significativa (SÁ, CAMPOS e CAMPOLINA SILVA, 2007, p. 26).

De acordo com Pires (2010) uma das coisas que devemos fazer, visando uma educação de qualidade que possa proporcionar o desenvolvimento educacional dos/as discentes com DVs é adaptar materiais didáticos (PIRES 2010, p. 46).

Para adaptar imagens para uso na educação de pessoas com DVs o primeiro passo é a descrição, se faz necessário verificar o objetivo da mesma. Quando a imagem apresenta uma carga de informação que apoia os conteúdos de algum texto, ou quando ela é o próprio objeto de conhecimento, ela precisa ser descrita. A partir daí busca-se descrevê-la de maneira clara e objetiva, em Braille e também via audiodescrição, evitando aumentar desnecessariamente o tamanho da versão do texto em Braille que, por si só já tem o tamanho maior do que a versão em tinta. Essa descrição deve ser objetiva, tendo cuidado com os objetos e conceitos desconhecidos pelo educando com deficiências visuais (PIRES, 2010, p. 54,55).

As informações táteis, auditivas, sinestésicas e olfativas são mais ativas nas pessoas com DVs porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de maneira intermitente, fugidia e fragmentária (SÁ, CAMPOS e CAMPOLINA SILVA, 2007, p. 15).

## ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES COM DVS NA UFPB

Para realizarmos este estudo de caso com duas docentes, uma do extinto Curso de Licenciatura em Educação Artística<sup>29</sup>, na disciplina “Fundamentos da Arte Educação I”, no terceiro período do ano de 2005.1, a outra docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que ministrou aulas de “Ensino de Arte”; período 2015.2 e dois educandos com DVs: a) um ex-estudante do Curso de Licenciatura em Educação Artística (Artes Plásticas)<sup>30</sup> e b) um educando matriculado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, Campus I (figuras 38 e 39).

Figura 38: Quadro - Dados da Pesquisa I.

Dr <sup>a</sup> Livia Marques Carvalho – Ex-Docente do Curso de Educação Artística. Disciplina: “Fundamentos da Arte Educação I”	Educando José Rodriguês – Ex-aluno do Curso de Educação Artística. Disciplina: “Fundamentos da Arte Educação I”
Estratégias de Ensino para DV	Adaptação as Estratégias de Ensino
Aula expositiva com uso de analogias.	Diálogo entre docente, educando e toda turma.
Pesquisa usando música.	Letra da Música.
Seminário.	Apresentação da música com voz e violão.
Computador de Voz.	Pesquisas em geral (textos, imagens).
Descrição de Imagem.	Conhecimento para o dia a dia profissional
Prova Oral e Escrita.	Escrita no computador e impressa.

Fonte: entrevistas Realizadas em Outubro e Novembro de 2016.

29 Licenciatura em Educação Artística: nomenclatura usada no período que a disciplina foi ministrada com três habilitações: artes plásticas, música e artes cênicas (2005.1); no 3º período do curso.

30 No momento da pesquisa de campo, no período de 2016.2, não identificamos nenhum educando com DV matriculado no Curso de Artes Visuais (bacharelado ou licenciatura).

Figura 39: Quadro - Dados da Pesquisa II.

Dr <sup>a</sup> Maria Emília Sardelich	Educando Severino
Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disciplina: “Ensino de Arte”.	Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disciplina: “Ensino de Arte”.
Estratégias de Ensino para DV	Adaptação as Estratégias de Ensino
Recursos de Tecnologia Assistiva: Computador de Voz, Impressora Braille.	Rapidez no acesso do material para estudo.
Produção e Apreciação Artística.	Produção de Portfólio.
Textos em Braille.	Leitura de Textos.
Aulas Práticas com Dinâmicas.	Interação entre os educandos/educador.
Diálogo docente/discente.	Comunicação.

Fonte: entrevistas Realizadas em Outubro e Novembro de 2016.

A experiência do educando com DV na disciplina “Fundamentos da Arte Educação I”, no Curso de Educação Artística, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Lívia Marques Carvalho, mostra as estratégias de ensino que a educadora utilizou, visando estimular a construção e o desenvolvimento do conhecimento no educando.

A Prof<sup>a</sup>. Lívia Carvalho utilizou as seguintes estratégias de ensino: aula expositiva com analogias, que tem como objetivo favorecer a compreensão dos conteúdos abordados na disciplina pelo estudante com DV.

Rodrigues<sup>31</sup> o educando da disciplina confirmou a importância da aula expositiva citada pela professora, por favorecer o diálogo entre docente/educando e a turma, afirmando que a aula:

Favoreceu bastante a maneira como o conteúdo foi ministrado, os colegas também contribuíram e assim terminou ajudando a perceber cada disciplina, cada conteúdo ministrado em sala de aula (RODRIGUÊS, 2016, p.1).

31 Nome fictício.

A Prof<sup>a</sup>. Livia Carvalho aproveitava as experiências pré-existentes do educando e solicitava uma pesquisa, tendo em vista que o educando já trabalhava com música.

Para realizar essa pesquisa RD recorreu aos recursos da Tecnologia Assistiva o “programa de voz” para pesquisar as letras das músicas, pois o computador também tem teclas em braile, isso possibilitou a digitação dos textos, dando assim uma independência ao educando, para ouvir e ter acesso às letras das músicas, a professora afirmou que: o educando trouxe para sala de aula uma música de Luís Gonzaga, que tratava às mulheres de uma maneira romântica e um Funk.

Outra estratégia usada pela professora Livia, foi a descrição de imagem. Como afirmou o estudante:

Ela mostrou que eram três pessoas numa sacada de uma varanda, e tinha outra imagem que eram três caixões. Isso foi algo que terminou ajudando a perceber cada disciplina, cada conteúdo, cada imagem que queriam transmitir, e tem servido de experiência para minha vida profissional (RODRIGUÊS, 2015, p. 1).

Essa declaração reforça que é necessário buscar estratégias que valorizem e despertem a criatividade e potencialidade do educando com DV, explorando os recursos multissensoriais.

O segundo grupo de entrevistados foi a Prof<sup>a</sup>. Maria Emília Sardelich e o educando Severino<sup>32</sup>. A professora recorreu a Tecnologia Assistiva, utilizando os seguintes equipamentos: Computador com recurso de Voz e Impressora Braille, por considerar fundamentais no trabalho com discentes com DV.

Segundo do Curso de Licenciatura em Pedagogia:

---

32 Nome fictício.

As mídias são mais rápidas, facilitam o acesso, a gente não tem muita dificuldade porque o professor deixa o material que ele vai utilizar no semestre com antecedência (SEVERINO, 2016, p. 1).

Isso quebra uma das barreiras encontradas pelos educandos com DV, que é a aquisição do material em tempo hábil para leitura antecipada dos textos, o que possibilita o diálogo em sala de aula entre professor/educando/turma.

A produção e apreciação artística foi outra estratégia de ensino utilizada pelas duas educadoras entrevistadas para trabalhar com educandos com DV nas aulas de Artes na UFPB. Severino (2016) afirmou que: “A gente produziu um modelo de portfólio”. Ou seja, o educando produziu atividades práticas durante a disciplina, envolvendo a criação de imagens.

A produção de textos em Braille, usados como estratégia de ensino para educandos/as com DVs. No entanto, Severino afirmou:

A questão de não ter os textos em tempo real, em braille para trabalhar em sala de aula, sempre havia um atraso, com respeito a isso, eu pegava os textos depois, os professores não me deixavam com antecedência, também eu acho que a estrutura da Universidade Federal da Paraíba, não era do jeito que está hoje, em condições melhores, maior desafio pra mim, de certa forma me deixou preocupado eu não sabia como fazer (SEVERINO, 2016, p. 1).

O ex-estudante da UFPB percebeu que os recursos inclusivos utilizados pela professora na UFPB possibilitaram acessibilidade cultural ao estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos colocou diante de situações de aprendizagem no Ensino Superior, possibilitando questionamentos e inquietações.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livia Marques Carvalho, ministrou a disciplina “Fundamentos da Arte Educação I” descreveu sua experiência com educando Severino em sala de aula, usando recursos de tecnologias assistivas, tais como: gravações de textos, aulas expositivas, computador com aplicativo de voz, assim como descrição de imagens.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Emília Sardelich ministrou a disciplina “Ensino de Arte”, afirmou que utilizou tecnologias assistivas objetivando a inclusão dos estudantes com DVs, fomentando a autonomia, o diálogo e a aquisição de novos conhecimentos.

Comecei a buscar um diálogo mais estreito com os professores, assim como entre o professor e o setor de reprodução de texto em braile e também trabalhos práticos como produzir um *portfólio* (SEVERINO, 2016, p. 1).

Para Rodrigues (2016, p. 1), as estratégias de ensino utilizadas pelos professores foram favoráveis, pois elas buscavam meios para passar o conteúdo. Os resultados apresentados refletem um importante aspecto da realidade dos educandos com DVs nos cursos de Educação Artística (Artes Plásticas) e Pedagogia da UFPB.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BORDENAVE, Pereira Griboski, Cláudia Maffini et al (Orgs.). *Referências de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Julho 2013, p.9, 10. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/arquivos/download/1382550379>. Acesso em: 03 de novembro de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC SEESP*, 2001.
- GIL, Marta (org.). Brasília MEC. Secretaria de Educação a Distância. *Cadernos da TV Escola, Deficiência Visual*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 01 setembro de 2016.
- LIBERTO, C. C. Alice da. *A Percepção Grafo-Tátil de Imagens no Aluno Cego. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. 2012.
- LEGGE, Gordon E. et. al. *Retention Of High Tactile Acuity Throughout The Lifespan in Blindness*. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3611958/>. Acesso em: 20.03.2020.
- LÚRIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento Cognitivo*. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1991.
- MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MASINI, Elcie Salzano. *O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual. Coordenadoria Nacional para integração de pessoa portadora de deficiência- Corde – Brasília: CORDE*, 1994.
- MASON, Peggy. *Medical Neurobiology*. Londres:Oxford University Press, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PIRES, Rejane Ferreira Machado. *Proposta de Guia para Apoiar a Prática Pedagógica de Professores de Química em Sala de Aula Inclusiva com Alunos que Apresentam Deficiência Visual*. Brasília: UNB, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jerry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES. *Entrevista realizada pela pesquisadora Maria das Graças Leite de Souza em abril de 2017*. João Pessoa – PB: não publicada, 2017.

SACKS, Oliver. *Um Antropólogo em Marte*. Sete Histórias Paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 8ª Ed., 2002.

SÁ, Elizabete Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de e CAMPOLINA SILVA, Myriam Beatriz (Coords.). BRASIL. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual. SEESP/ SEED/ MEC Brasília/ DF, 2007.

SEVERINO. *Entrevista realizada pela pesquisadora Maria das Graças Leite de Souza em maio de 2017*. João Pessoa – PB: não publicada, 2017.

YIN, Roberto K. *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Atmed, 2005.

# EXPERIÊNCIA, SENSORIALIDADE E LUDICIDADE NA MEDIAÇÃO INCLUSIVA NO SOBRADO DR. JOSÉ LOURENÇO, EM FORTALEZA

*Sara Vasconcelos Cruz  
Robson Xavier da Costa*

## MEDIAÇÕES INICIAIS

Na busca por expor e debater as condições de acessibilidade e inclusão em museus no Ceará, acompanhamos, entre os anos 2015 e 2017, o desenvolvimento da pesquisa “Travessia dos Sentidos: estratégias de mediação multissensorial e inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza” (CRUZ, 2017), posteriormente publicada pela Editora da UFPB (CRUZ e COSTA, 2017). A Travessia foi uma investigação sobre Ensino das Artes Visuais originalmente concebida como dissertação de mestrado para o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco (CRUZ, 2017).

A pesquisa teve como objeto de estudo as estratégias de mediação em espaços expositivos pensadas a partir de objetos ou ações que levam em consideração a multissensorialidade. Inicialmente pensadas a partir das necessidades do público com deficiência que visitam esses espaços, as estratégias apresentadas acabaram por discutir as possibilidades de uma educação sensorial em Arte e suas aplicações na mediação cultural.

Para o presente artigo, no entanto, consideramos debater as questões teóricas do trabalho, que consistem em três pilares: experiência, sensorialidade e ludicidade na mediação - parte do Capítulo 3 (CRUZ,

2017). Como a experiência contribui para absorção das informações e sensações durante a visita? Como a experiência pode mostrar-se sensorialmente no público? E como fazer isso por meio de recursos lúdicos?

No que tange especificamente ao museu, a inclusão de pessoas com deficiência em seus espaços vai muito além das convenções que nos levaram ao desenho universal e à adaptação dos espaços físicos. É preciso pensar como o campo da Mediação Cultural tem se colocado nesse processo de democratizar cada vez mais o acesso ao museu. Pois, para além dos recursos, estudar sobre os diferentes modos de percepção mostrou ser um bom caminho nessa busca pela inclusão em museus.

Quando, em 2012, Sara Cruz entrou no curso de Especialização em Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Ceará (UECE), procurou pensar sua prática enquanto educadora de museus e discutir essas instituições como espaços da Educação Inclusiva. Para tanto, escolheu o Sobrado Dr. José Lourenço, uma instituição cultural de Fortaleza, no intuito de desenvolver um material multissensorial de apoio aos mediadores do espaço. Foi quando desenvolveu, junto aos educadores do Sobrado, a chamada “Mala dos Sentidos” (CRUZ, 2013), que consistia num material lúdico cuja proposta era que as obras expostas fossem exploradas pelos demais sentidos além da visão e que a mala pudesse ser trabalhada com grupos formados por pessoas com e sem deficiência (fig. 40).

Figura 40: Mala dos Sentidos.



Fonte: banco de dados da pesquisa. 2012.

A mediação proposta com a Mala dos Sentidos permitiu que tanto a pesquisadora como os educadores do Sobrado se aproximasse do público por meio de atividades lúdicas e criando diálogos com as obras expostas (CRUZ, 2013). É certo ainda que os objetos da Mala dos Sentidos não foram usados exclusivamente com o público com deficiência, levando a mais perguntas: a mediação sensorial seria vantajosa também ao público sem deficiência? Que diferenças essa abordagem traria às visitas desse público?

A partir da análise crítica dessa pesquisa anterior, a pesquisadora passou a outros questionamentos que envolveram a relação do público com a obra, mediada por esse recurso multissensorial. De que maneira esse material poderia proporcionar uma percepção multissensorial, ou mesmo sinestésica, da Arte? Como isso afetaria a relação que o público

estabelece corpórea e sensorialmente com a obra? E com o museu? E como apresentar esse material?

Trabalhando o corpo como um todo e buscando compreender como o trabalho artístico pode ser percebido pelos demais sentidos além da visão, é preciso repensar os recursos para mediação em museus de Arte e até mesmo a própria mediação, entendendo que, como processo educativo, é também uma propositora de ações e experiências poéticas e criativas.

Neste artigo foram levantados os conceitos de arte como experiência e experiência estética (DEWEY, 2010); sensorialidade, fundamentado em Le Breton (2007) e o conceito de Ludicidade (HUIZINGA, 2000).

Dewey defende em *Arte como experiência* (2010) que a experiência é constante na própria vida, na relação que estabelecemos com o meio e a partir da qual o modificamos e somos modificados. As mediações no Sobrado se propunham a gerar experiências estéticas nos envolvidos, tanto no público quanto na artista/educadora.

Quando propusemos discutir estratégias de mediação que priorizem a relação que o público tem com a obra exposta a partir de seu próprio corpo – e do corpo da artista/educadora – Estamos falando de sensorialidade. Do *sentir*. A ideia de trabalhar diversos sentidos na relação ao trabalho artístico expande a lógica vigente na percepção social, essencialmente visual, e passamos a trabalhar com uma compreensão *multissensorial*, ou seja, que compreende a realidade em dimensões sensoriais a partir dos diversos sentidos. O que, no entanto, não implica em uma percepção sinestésica, onde há a ideia de sobreposição de sentidos.

A multissensorialidade pressupõe espaço para a atuação dos sentidos mutuamente, como um diálogo. A ideia de um diálogo *intersensorial*, sugerido por David Howes (2005, p. 10), talvez esteja próximo disso, apontando para uma atuação plural dos sentidos, mas não para uma harmonia ou igualdade entre esses. A valorização de

um sentido ou outro, como é o caso da visão para a nossa sociedade, é uma construção social e cultural que, segundo Howes (2005, p.10) pode variar no espaço e no tempo.

Por fim, compreendendo que as atividades propostas para as mediações do Sobrado consistiam em proposições lúdicas<sup>33</sup>. Se a experiência educativa precisa ser afetiva (ARGOLO, 2005, p.81), ela deve envolver esse prazer, essa faceta lúdica. É certo que as estratégias aqui apresentadas não se caracterizam como jogos, mas, envolvendo o brincar no ato de aprendizagem.

Neste artigo nos propomos a apresentar a discussão destes referenciais teóricos realizada durante a pesquisa de mestrado (CRUZ, 2017), sendo, portanto, um recorte desta, tendo, por vezes, citando partes da publicação à qual nos referimos anteriormente.

## EXPERIÊNCIA

*Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal.*  
(DEWEY, 2010, p. 84)

Ao longo da história, a Arte foi concebida como um produto separado da experiência humana, como se uma escultura ou uma pintura, por exemplo, fosse Arte apenas pelo uso das técnicas. A arte contemporânea trouxe à tona possibilidade de rebater tal concepção e relacionar a experiência estética com a experiência humana, ou seja, de relacionarmos a Arte com o cotidiano, com a nossa existência.

A experiência acontece na relação que os seres humanos estabelecem com o meio em que vivem e, a partir da qual, pode ser

---

33 O lúdico, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, é um adjetivo relativo ao jogo, ao divertimento, próprio do que serve para dar prazer ou divertir, ou seja, o que se faz por gosto.

modificado por ele e/ou o modifica, continuamente. Assim, quando falamos em experiência na Arte, estamos falando de relações. Em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2001), Larrosa Bombia questionou o sentido de “experiência” a partir do significado da palavra em várias línguas. Em português, inglês e italiano, experiência pode ser traduzida como “o que nos acontece”; já em espanhol, “o que nos passa”; e, em francês, “o que nos chega” (*c’est que nous arrive*). Logo, antes de tudo, a experiência exige do sujeito que a vivencia, uma posição de abertura para o novo, para que aquilo aconteça, passe ou chegue nele.

O sujeito da experiência se mostra em um lugar dos acontecimentos, quanto como um território sensível de passagem é significado ou resignificado pelo usuário. O sujeito da experiência foi definido por Larrosa Bomdia como “[...] um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo que faz experiência dele se apodera” (LARROSA, 2001, p.25). O sujeito da experiência está entregue.

A experiência é determinada por nossas vivências, pela capacidade que temos de atribuir significados às relações estabelecidas com o meio. Para Dewey (2010, p. 82), a experiência relaciona o que foi vivido e prepara-nos para o futuro. O tempo da experiência é o momento presente. O sujeito que vivencia a experiência é capaz de, na relação que estabelece com o seu meio, transformar-se e transformá-lo.

Para que algo nos toque, nos chegue, para que nos aconteça, é preciso interromper os automatismos e transferirmo-nos para o “aqui e agora”. É esse rompimento que nos gera estranhamento e nos traz para o presente. Acostumados que estamos a ver, por exemplo, somos capazes de passar por um mesmo lugar diariamente e justo por estarmos habituados, seus detalhes podem passar despercebidos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar [...] dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p. 24).

Imagine que, todos os dias, uma pessoa faça o mesmo trajeto. O caminho não está presente, ele é um *entre*: entre o ponto de partida e o de chegada. A pessoa precisa chegar a um determinado lugar. Agora imagine que, em um dia específico, durante seu trajeto, a pessoa perceba que um dos muros no caminho foi pintado por um artista. Aquela pintura não estava ali no passado e o estranhamento em ver algo novo no caminho habitual faz com que a pessoa desacelere seu passo, olhe, estranhe. Esse estranhamento traz a percepção do momento presente de estar no trajeto.

Assim, a pessoa em questão se torna um “território da experiência”, pois se abre para o desconhecido. Mas tudo isso só é possível mediante um desequilíbrio, um momento de desconforto que, ao gerar conflito, traz a busca pelo equilíbrio. É nessa busca que se constrói a experiência.

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010, p.83).

A experiência ocorre na nossa interação com o ambiente e é inerente à vida. Sendo assim, continuamente vivenciamos experiências. O que diferencia uma experiência comum de uma experiência *singular*, porém é que a última faz seu percurso até o desfecho e conclui-se de modo que seu encerramento tenha sido construído ao longo de sua

vivência, e não interrompido por elementos externos. A conclusão não é uma coisa distinta do processo de experiência é, como afirma Dewey, a “consumação de um movimento” (DEWEY, 2010, p.133) e, portanto, é construída durante o percurso.

A experiência estética, no nosso caso, tida em contato com trabalhos artísticos, nos afetou não só cognitivamente, mas também como troca sensorial entre a obra e o público. Se a experiência ocorreu com a interação do ser vivo com o ambiente, vivenciamos experiências o tempo todo. Mas apenas as experiências singulares desequilibram, quebram os automatismos. Proporcionar uma experiência estética é desequilibrar, plantar inquietudes.

Entretanto, é preciso ressaltar que, para afetar, o desequilíbrio e o equilíbrio devem existir igualmente. Segundo Dewey (2010, p.80) há dois tipos de situações possíveis em que a experiência estética não aconteceria: um mundo em constante perturbação ou em um mundo perfeitamente equilibrado. No primeiro caso, o repouso não existiria e, assim, a busca infundável pelo equilíbrio tenderia ao cansaço por não se direcionar a um desfecho. Já em um mundo totalmente equilibrado, “sono e vigília não poderiam ser distinguidos” (DEWEY, 2010, p.80). Assim, foi possível afirmar que precisamos das tensões para apreciar as soluções. “Pelo fato de o mundo real, este em que vivemos, ser uma combinação de movimentos e culminação, de rupturas e reencontros, a experiência do ser vivo é passível de uma qualidade estética” (DEWEY, 2010, p.80). O equilíbrio só é possível em movimento e, portanto, mediante a relação com o desequilíbrio.

A experiência singular é a que faz o seu percurso até o desfecho e conclui-se de modo que seu encerramento tenha sido construído ao longo de sua vivência. Uma mediação pode ser uma experiência cotidiana para o educador, por exemplo. Todavia, no momento em que ela se diferencia das demais, em que seu percurso conduz a um desfecho que gera desequilíbrio para quem o vivencia, ela será uma experiência singular.

O desequilíbrio proposto na mediação de Arte pode encontrar seu deslocamento não apenas na ordem temporal da visita, mas também na ordem de padrão espacial, onde o corpo do visitante possa ser o lugar de experiência. A busca por relacionar o corpo e a obra, pela incorporação, é causada pelo desequilíbrio. É o desvio e, portanto, a busca pelo caminho, pela estabilidade, que nos afeta. Sendo assim, a mediação também deve propor desequilíbrios.

Cabe ao educador “desviar”, propor novos olhares. O olhar deve sofrer desequilíbrios para a experiência estética. Ela deve ser como ver o mar pela primeira vez, como Diego, que ficou mudo, estarecido, diante da grandeza (GALEANO, 2002). A mediação que desequilibra o visitante é que traz a busca pela estabilidade. É nessa busca que se dá a experiência estética.

Ao visitar uma exposição, o sujeito desloca-se do seu espaço comum (casa, trabalho, escola, etc...) e rompe com seu cotidiano no museu. Esse rompimento, por si só, já gera um desequilíbrio. Ocorre que, até para esses rompimentos, criamos determinados padrões: “não pode tocar”, “não pode falar alto”, “o que o artista quis dizer?”, “por onde começa a exposição?”, são falas comuns dentro do espaço expositivo e nos remetem a comportamentos esperados. Para Dewey, esses comportamentos “esperados” são desvios em direções opostas à experiência estética; segundo o autor,

[...] os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual, são a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual (DEWEY, 2010, p.117).

O mediador tem, então, a difícil tarefa de romper com esses hábitos, a tarefa da corda-bamba: como desequilibrar esses comportamentos a fim de gerar experiências estéticas?

A educação é um processo de constante transformação do educador e do educando, onde os papéis se misturam, visto que ambos estão sempre educando e sendo educados. O caminho só existe ao ser trilhado. O andar – percorrer o caminho – é um ato constante de deslocar-se, de equilíbrio e desequilíbrio. É o deslocamento que muda minha relação com o meio e minha percepção do contexto em que estou inserida. Assim, o desequilíbrio deve afetar também o educador; a experiência estética é também de quem educa.

## **SENSORIALIDADE**

Com as intervenções propostas na pesquisa, a percepção das obras não era mais somente visual. Com elementos disponíveis ao toque, à manipulação e à escuta, a obra era percebida pelo corpo todo, uma imagem que todos os sentidos poderiam ler. Assim, criava-se uma relação íntima do corpo com a Arte, permitindo aos visitantes uma experiência multissensorial. Tudo isso levou ao questionamento: como ocorre a percepção da obra de Arte por meio dos outros sentidos além da visão? Como trabalhar Artes Visuais com todo o corpo? Como o corpo se apropria dos trabalhos artísticos? Como o corpo pode relacionar-se com a Arte e como essa relação pode ser mediada por objetos multissensoriais propositores? E como isso ocorre especificamente no corpo com deficiência? (figuras 41 e 42).

Figuras 41 e 42: mediação com a mala dos sentidos no Sobrado Dr. José Lourenço.



Fonte: banco de dados da pesquisa, 2012.

Obras como, por os *parangolés*, do artista brasileiro Hélio Oiticica (1937-1980), só existem mediante a incorporação do objeto, ou seja, a partir do momento em que ele é vestido, tornando-se parte do próprio corpo de quem o experimenta. E, bem por isso, não faz sentido ser exposto sem que essa experiência corpo-objeto proposta pelo artista possa ser executada.

Outras artistas que podem ser citadas como exemplos dessa relação são Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1924-2004), Marina Abramovic (1946- ) e Donna Conlon (1966- ). Essa última realizou no MAC (CE), em 2009, uma instalação chamada *Fever*, onde o visitante era convidado a entrar em uma sala de paredes pretas e luz infravermelha, que deixava a temperatura do ambiente muito quente e, em seguida, em uma sala branca, onde a temperatura era muito baixa. O que é possível perceber nessa descrição é que o que realmente consiste na obra de arte, nesse caso, é relação da sensação térmica com o corpo, não as salas em si. Assim, a Arte Contemporânea tem permitido relacionar, cada vez mais, vida, cotidiano, corpo, Arte e experiência.

A educação é um processo de constante transformação, tanto do educando como do educador. É a partir das experiências de ambos que se constrói o conhecimento. Dos primeiros estímulos sensoriais à

tomada de consciência da experiência, ambos, educando e educador, sentem em seus próprios corpos essa transformação.

Ampliando o conceito de experiência de Dewey (2010), a densidade cultural da experiência vem à tona, aproximando outros dois autores, Paulo Freire (1921-1997) e Elliot Eisner (1933-2014), como afirmou Barbosa:

Se para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar de conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência do nosso sistema sensorial biológico [...] (BARBOSA, 2010, p.12).

Assim, o conhecimento pode ser construído a partir de nossas experiências sensoriais – que acontecem em nós, nos nossos corpos – e da tomada de consciência delas. A experiência precisa afetar, tocar os sujeitos para que seja transformadora, assim, são capazes de potencializar nossas relações com os contextos em que estamos inseridos. No que tange especificamente à mediação em museus, se a experiência precisa “tocar” o sujeito da experiência, acontecer nele mesmo, então a distância entre o que se vive e a Arte impediria a experiência estética. O museu precisa aproximar-se das experiências sensoriais.

A sensação é a capacidade de decodificar os estímulos físicos e químicos que recebemos do ambiente. São esses estímulos que produzem as percepções sensoriais e, portanto, são capazes de associar informações advindas dos sentidos às nossas memórias e à nossa cognição, o que transforma continuamente nossos conceitos sobre o nós mesmos e os contextos em que estamos inseridos e evocando reações afetivas. Ou seja, há também uma relação contínua de troca mútua entre o corpo e a mente: o que ocorre em um, afeta o outro diretamente. Sobre os sentidos, Dewey afirmou:

O “sentido” abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si – ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata. Cada termo se refere a uma fase a aspecto reais da vida de uma criatura orgânica, tal como a vida ocorre através dos órgãos sensoriais (DEWEY, 2010, p. 88).

Os sentidos também são afetados pelas construções sociais. Na cultura ocidental, os sentidos “nobres” são a visão e a audição, que, por permitirem um distanciamento físico da coisa percebida, acabam por se destacar nas relações que estabelecemos entre nós, com o meio e com as coisas à nossa volta. Já os sentidos “não nobres”, ou seja, negligenciados pela nossa cultura – olfato, paladar e tato – precisam de uma aproximação para ser experimentados.

Quando trazemos esses últimos à tona na experiência de mediação de obras de arte, o que se pede do visitante é uma aproximação, uma experiência corporal e imersiva com a obra, o que poderá gerar os estranhamentos ou desequilíbrios abordados no tópico anterior. Assim, ousar afirmar que uma mediação que se propõe a tais afetações, deve trabalhar com o aspecto sensorial da percepção. E, sendo essa percepção imediata, é possível dizer então que há um deslocamento da experiência para o momento presente, onde se relaciona com o que já foi vivido e se prepara para o que ainda vem.

É com os sentidos que as pessoas participam diretamente do mundo. A mediação sensorial se propõe a ampliar olhares, a explorar diferentes formas de percepção. Os elementos da obra podem ser trabalhados por todos os sentidos, considerando a compreensão global do corpo.

Tomando como exemplo o trabalho de Lygia Clark (1920-1988), vemos que a artista foi uma das principais de sua geração por apresentar

um campo de experimentação que incluía experiências sensoriais, psicológicas e educacionais. Lygia propôs uma maneira diferenciada de fazer e pensar, influenciando em como a Arte pode ser apresentada para os estudantes. A artista trabalhava com as percepções do corpo com grupos de pessoas criando situações para estimular os sentidos. Essas situações seriam responsáveis por mostrar o lado sensível do contato com o mundo, afetando as percepções das pessoas sobre si mesmas, sobre o outro e sobre a Arte.

Claro que tais afetações ocorrem no próprio corpo. A experiência perceptiva é corporal, mas não apenas sensorial. Ela surge da relação do corpo com o mundo, ou seja, é também uma construção social e cultural. Le Breton, afirmou que é por meio do corpo que construímos nossa relação com o mundo, que esse corpo é “moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007, p.7). Portanto, o corpo pode produzir sentidos continuamente e é assim que as pessoas se inserem de maneira ativa em dado espaço cultural e social:

A cada instante decodificamos sensorialmente o mundo, transformando-o em informações visuais, auditivas, olfativas, táteis ou gustativas. Assim, certos sinais corporais escapam totalmente ao controle da vontade ou da consciência do ator, mas nem por isso perdem sua dimensão social e cultural. [...] Cada comunidade humana elabora seu próprio repertório sensorial como universo de sentido (LE BRETON, 2007, p. 55).

Um bom exemplo da percepção como construção social foi descrito na pesquisa de Howard Becker (1985), sobre como um grupo pode influenciar o aprendizado sensorial de outra pessoa. O autor estudou como, apesar de uma determinada substância causar, num primeiro momento, sensações desagradáveis e de repulsa, ela pode,

com o tempo, ser convertida em uma experiência prazerosa devido ao contexto social em que a pessoa que a vivência está inserida. Aos poucos, a pessoa se submete ao modelo de percepção imposto ou oferecido pelos demais membros da sociedade e aprende a reproduzir as “sensações necessárias” para que aquilo seja prazeroso, ou seja, decodificar o que sente como algo agradável.

O corpo, portanto, aprende. Tanto aprende como se condiciona. Hélio Oiticica (1937-1980) criou o conceito de “suprasensorial”, que seria a tentativa de criar proposições artísticas cada vez mais abertas, usando-se de exercícios criativos e lugares/trabalhos dirigidos aos sentidos, seriam capazes de serem penetrados, incorporados e proporcionar uma “percepção total” (OITICICA, 1986, p.103). Essa suprassensação levaria as pessoas ao dilatamento das suas capacidades sensoriais habituais e impulsionaria a descoberta de criatividade e espontaneidade interiores, escondidas e adormecidas nos velhos hábitos. A arte seria, então, imprescindível para essa educação do corpo, para esse despertar dos velhos hábitos e para que possamos descobrir nossas potencialidades.

Tanto o condicionamento cotidiano, responsável por nossa sensibilidade adormecida, quanto à suprassensação, dilatadora de nossas capacidades habituais para a descoberta de nosso centro criativo interior, têm por ambiente a contaminação recíproca entre arte e vida, isto é, os lugares de nossas experiências cotidianas, as ‘paisagens’ concretas que nos são familiares (COCCHIARALE, 2010, p.63).

Tanto Hélio Oiticica (1937-1980), como Lygia Clark (1920-1988), são exemplos de artistas que trabalharam com a percepção sensorial em suas obras como uma potência criadora. Ambos os artistas compreenderam como o corpo pode ser educado e “deseducado” por meio dos sentidos. O nos leva de volta ao pensamento de John Dewey: “Nada que o homem [e a mulher] já tenha alcançado pelo mais

alto voo do pensamento, ou que tenha penetrado por um minucioso discernimento, é tão intrinsecamente tal que não possa se tornar o coração e o cerne dos sentidos” (DEWEY, 2010, p.100). Assim como Dewey, Le Breton também destaca a aprendizagem corporal como meio de construção de novos conhecimentos:

Qualquer aquisição de uma nova técnica é também um aprendizado sensorial: aprender a cozinhar (olfação, gosto, visão), a escalar rochedos (tocar, etc.), aprender a tocar um instrumento (audição, etc), etc. Ao mesmo tempo em que se manifesta, a experiência corporal modela as percepções sensoriais pela integração de novas informações (LE BRETON, 2007, p.56).

Assim, educador e educando alternando-se continuamente entre transformadores e transformados do processo de percepção sensorial – e sendo esse um caminho possível para a aprendizagem, principalmente para o aprendizado de Arte –, optamos por voltar o olhar para esses dois corpos presentes no processo de mediação em museus – o corpo do público e o corpo do educador – e relacioná-los com a produção de artistas que foram referência para o trabalho.

## LUDICIDADE

A proposta de recursos materiais e intervenções durante a mediação foi permeada pelo princípio da ludicidade. O educador, ao pensar estratégias de mediação multissensoriais e criadoras, convidou o público a ser ativo na mediação, a participar da criação dos percursos dessa. E isso se fez possível pelo uso do lúdico, onde o que é apresentado é verdade inabalável naquele momento (como nos jogos), possui regras próprias e respeita a autonomia dos participantes.

Do latim *ludus*, “lúdico” significa algo “relativo a jogo ou divertimento; que serve para divertir ou dar prazer”. Constantemente

associada à brincadeira e ao jogo, a capacidade lúdica está diretamente relacionada à própria vida – e não somente à humana. Airton Negrine (2000) acredita que o lúdico é, antes de tudo, um estado de espírito e um saber que, aos poucos, instalam-se na conduta do ser, devido ao seu próprio modo de vida. O lúdico, portanto, refere-se a uma dimensão da vida humana que traz à tona sentimentos de liberdade frente à espontaneidade. Aliás, a liberdade é princípio fundamental para a ludicidade.

Johan Huizinga (2000) escreveu, em 1938, o livro *Homo Ludens*, onde argumenta que o jogo seria uma categoria primária à vida, tal como o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação (*Homo faber*), o que o levou à denominação de *Homo ludens*. Partindo desse princípio, Huizinga reconheceu o elemento lúdico como primordial para o surgimento e o desenvolvimento da civilização que hoje constituímos. O lúdico estaria, segundo o autor, presente nas diversas esferas da vida. O jogo não se encerra nele mesmo, mas apresenta alguma finalidade biológica, algo para além do racional que impulsionou nosso desenvolvimento. Huizinga define jogo como:

[...] atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana' (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Atividades lúdicas, no entanto, não se referem apenas aos jogos, mas envolvem aspectos desses. As estratégias de mediação propostas durante esta pesquisa não eram especificamente jogos, mas serviam-se das particularidades desses para criar ambientes de manipulação da imaginação, ou seja, momentos em que haja uma “evasão do mundo

real” e o público pudesse trabalhar com proposições criadoras. Eis o lúdico.

O jogo vai além da racionalidade, ele se baseia na manipulação de imagens, realidades fictícias onde quem joga, conhece as regras. Segundo Huizinga, o jogo cria e é a ordem, ele “Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta” (HUIZINGA, 2000, p. 11). É um isolamento do real, uma atividade que desloca os participantes para um espaço e um tempo próprios do jogo, onde as regras desse prevalecem e absorvem inteiramente participa.

Luckesi (2000) definiu as atividades lúdicas como aquelas que propiciam experiências de plenitude, que envolvem os participantes por inteiro, de maneira flexível e saudável. Além dele, outro autor que também abordou a ludicidade foi Santin (1994), que a definiu como ações vividas e sentidas, não totalmente definidas por palavras, mas que são compreendidas pela fruição. Santin (1994) alerta para a fantasia e a imaginação, aspectos que se articulam como teias de materiais simbólicos onde o que é vivido carrega as singularidades que quem vivencia. Para ambos os autores, o que importa na atividade lúdica não é o produto (no caso do jogo, quem ganha e quem perde), mas o movimento, a experiência em si. É a ação que possibilita aos participantes momentos de encontro consigo mesmo por meio de fantasias, ressignificações e expressividade.

Especificamente quanto à mediação da Arte, a ludicidade pode trazer grandes contribuições. Atentando para o fato de que a educação estética é a educação dos sentidos – assim como a experiência estética, como foi dito anteriormente, faz relação com os sensorial, a relação do jogo com a ordem, principalmente com a criação da própria ordem, revela uma tendência estética do lúdico:

É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem,

parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetram o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Ainda sobre as possibilidades educativas da ludicidade nos espaços de educação não formal, é pertinente citar Tojal:

Proceder com atividades lúdicas que possam reforçar os aspectos de atenção, memorização e comunicação verbal dos conteúdos adquiridos, além da aplicação de atividades artísticas, relacionadas tanto com as linguagens plásticas, escritas, musicais e corporais, vivenciadas em um ambiente acolhedor, é mais uma etapa que tornará esta visita mais significativa [...] (TOJAL, 1999, p. 39).

Huizinga considerava que as Artes Plásticas (sic) estão muito ligadas à matéria, o que, em sua opinião, impediria irremediavelmente a liberdade do jogo. Ainda que o autor afirme que a produção plástica “desenrola-se completamente fora da esfera lúdica” (HUIZINGA, 2000, p. 121), por reconhecer que o caráter do trabalho artesanal diminui o fator lúdico da Arte, é possível afirmar que a Arte Contemporânea rompe com isso e, com a participação cada vez mais ativa do público e o foco nas relações estabelecidas, os processos criativos têm se valido muito dos aspectos da ludicidade.

Foi justamente pelo desafio de ensinar Arte Contemporânea de uma maneira lúdica que o professor Pio Santana (2010) desenvolveu

uma proposta lúdica para o Ensino da Arte. Compreendendo o lúdico como “alicerce provocador de situações curiosas que promovem a descoberta de conhecimento” (SANTANA, 2010, p.90), Santana propôs jogos aos seus alunos que envolvessem vários conceitos próprios da Arte, como linguagem, suporte e materialidade.

No caso das estratégias apresentadas e desenvolvidas durante minha pesquisa, não são necessariamente os objetos que encerram a ludicidade em si, mas sim as atitudes e proposições do educador para uso desses. E, para isso, exigia do educador uma predisposição ao lúdico. Se a experiência atinge não apenas o corpo do visitante, mas também o do educador, assim também se dá com a ludicidade.

A mediação da Arte se vale da postura lúdica do educador para propor situações nas quais o visitante possa vivenciar experiências, propor novas ordens, interagir e ter experiências estéticas. Ainda segundo Huizinga (2000), todas as formas de expressão poética estão ligadas ao lúdico. E, compreendendo as estratégias de mediação expostas na pesquisa (CRUZ, 2017) como criações poéticas e estéticas, foi possível afirmar que o mesmo vale para elas: estão, essas estratégias, intimamente ligadas ao lúdico.

A mediação da Arte pode utilizar não apenas da ludicidade, mas também da sensorialidade e da experiência, para transformar o Ensino da Arte em museus em uma proposição poética, onde o ato de mediar é visto em seu potencial duplo: artístico e educativo. A mediação da Arte pode proporcionar, tanto ao espectador como ao educador, uma experiência estética baseada nos sentidos, na vivência íntima da obra e nas proposições que surgem no diálogo. Cabe ao educador estar também à deriva dessa experiência, saber conduzir o público à experiência assim como vivenciá-la. Educar pela Arte, produzir artisticamente pela educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita ao museu de Arte, ou melhor, dizendo, o contato com a Arte, não deve nunca parar de estabelecer questionamentos. A fruição é constante e a cada novo contato com os trabalhos, somos capazes de vivenciar novas experiências estéticas e poéticas. Assim, esse contato do público com os trabalhos expostos possibilitam novos caminhos para a criação e para a fruição.

Compreendendo a experiência estética como experiência dos sentidos, entendemos que existem diversas maneiras de se perceber os trabalhos artísticos e que despertar os demais sentidos além da visão para tal experiência é fundamental.

O mediador que propõe experiências sensoriais durante a visita revela a preocupação de que o público possa acessar outras conexões. Andar pelo museu de maneira não tradicional (de costas, lentamente, descalços, etc...) desloca o público visitante para um mergulho no desconhecido e quebra com a imagem que esse pode ter de museu como o espaço do "não pode". A experiência "é uma transformação da interação em participação e comunicação" (DEWEY, 2010, p. 89).

Respondendo às perguntas norteadoras desta pesquisa: as estratégias de mediação multissensorial e lúdicas conduziram a experiências estéticas mais amplas durante a visita ao Sobrado? Estimular sensorialmente os visitantes facilitou o diálogo com esses? O objetivo específico de realizar mediações que propusessem ações poéticas foi cumprido.

A análise das experiências teve como principal referencial teórico o livro *Antropologia dos Sentidos* (LE BRETON, 2016). Compreender os apelos culturais que envolvem os sentidos se mostrou como ponto fundamental para esta pesquisa, mostrando diversas maneiras de abordar a sensorialidade na mediação, o que me instiga muito para uma pesquisa futura. Como percebemos as obras pelos sentidos e como, nesse processo, o corpo se apropria da obra? A possibilidade de uma

pesquisa que se aprofunde nas questões relativas à multissensorialidade foi encantadora.

Acreditamos em um Professor/a de Arte que experiência continuamente o ato de criar; que produz conhecimento em sua área e que se propõe a desequilíbrios que possam trazer novas abordagens.

## REFERÊNCIAS

- ARGOLO, G. S. Olhares e saberes do encontro com a arte, *In*: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E., (orgs.) *Museu, Educação e Cultura: Encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. 3 ed. São Paulo : Cortez, 2010.
- BECKER, Howard. *Comment on devlent fumeur de marijuana. Out-siders – études de sociologie de déviance*. Paris : Métailié, 1985. Disponível em: [uivo\\_detPT.asp?idarquivo=25](#)>. Acesso em: 21 de abril de 2014.
- COCCHIARALE, Fernando. Da contemplação ao suprasensorial. *In*. ITAÚ CULTURAL. *Hélio Oiticica: museu é o mundo*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- CRUZ, Sara Vasconcelos. *Mala dos sentidos: mediação inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço*. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva). Fortaleza – CE: Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Travessia dos Sentidos: estratégias de mediação multissensorial e inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza (CE)*. Dissertação de mestrado. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2017.

- CRUZ, Sara Vasconcelos e COSTA, Robson Xavier da. *Travessia dos Sentidos: estratégias de mediação multissensorial e inclusiva no Sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza (CE)*. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. Coleção Todas as Artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2016.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 9ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- HOWES, David. *Empire of the senses: the sensual culture reader*. New York: Oxford, 2005.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 2000.
- LARROSA BONDIA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, 2001.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2016.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). *Ludopedagogia – ensaios 1; educação e ludicidade*. Salvador: ed. Gepel, 2000.
- NEGRINE, A. O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OITICICA, H. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- SANTANA, Pio de S. *Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010.
- SANTIN, Silvino. *Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico*. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.

# **CINEMA EM TRÂNSITO - VISUALIDADES, POLÍTICA E IDENTIDADE: um diálogo entre Brasil e Argentina**

*Laura Lorena Utrera*

*Fabíola Cristina Alves*

*João de Lima Gomes*

*Jéssica Kelly Rodrigues de Andrade Silva*

*Hélder Paulo Cordeiro da Nóbrega*

*Dolores Sollberger*

## **INTERCÂMBIO DE IDEIAS: breve apresentação da proposta**

Este texto foi concebido como uma das primeiras ações entre o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE, Brasil e a Universidade Nacional do Rosário (UNR), Argentina. O texto acolhe vozes de autores situados geograficamente em lugares distintos, mas, em busca de diálogos, pensando aproximações, respeitando as experiências de vida de cada autor em relação às suas áreas de atuação/ formação, expressões culturais e nacionalidades. É um texto que adota uma abordagem transdisciplinar, agregando visões e partilhas. Os autores são pesquisadores de áreas diferentes e afins: letras, humanidades, artes visuais, comunicação e cinema, juntos buscamos pensar temas correlatos que envolvem cinema, identidade e política. Pela conexão dos nossos saberes, procuramos ampliar nossas visões, encontrando novos e múltiplos caminhos para compreender o mundo contemporâneo. A escrita envolveu três alunos, Dolores, graduanda de Letras da universidade argentina, Jéssica e Hélder, mestrandos em Artes Visuais da universidade brasileira; além de mais três docentes,

Fabíola, professora visitante na UFPB; João, professor da UFPB e Laura, professora da Universidade Nacional do Rosário e a entrevistada na ação.

Adotamos um processo metodológico que se desenvolveu como uma proposta de estudo colaborativo a partir da entrevista estruturada pelos pesquisadores brasileiros (Hélder, Jéssica, João e Fabíola) à pesquisadora entrevistada (Laura). O eixo inicial escolhido foi pensar o cinema, visto que todos os envolvidos são investigadores interessados na sétima arte, porém a partir de olhares epistemológicos distintos e/ou afins. Tendo o cinema como eixo, desdobramos nossa reflexão também para questões políticas e de identidade. A primeira fase do processo ocorreu pela elaboração e escrita das perguntas e respostas<sup>34</sup>. Na segunda fase, após todos nós lermos a entrevista, realizamos uma conversa por videoconferência, objetivando ampliar a compreensão e os sentidos do diálogo estabelecido na primeira fase da entrevista. Observamos que o processo ocorreu de forma bilíngue, português-espanhol, com a mediação da professora Fabíola e o apoio de Dolores. Na terceira fase, apresentamos nossas considerações sobre a discussão, pensando os temas abordados sobre cinema, cultura, identidades e política, igualmente, avaliando esse processo de intercâmbio de ideias e rede de trocas de saberes entre pesquisadores de contextos nacionais diferentes, mas com semelhanças e para se usar a expressão em espanhol “*hermanos*” latino-americanos.

---

34 A primeira fase da entrevista foi formulada no final de 2019, Laura recebeu a proposta, acolheu a ideia e durante os primeiros meses de 2020 desenvolveu suas respostas - parte escrita.

## CONVERSANDO COM LAURA UTRERA

Falar das similaridades entre o Brasil e Argentina em termos culturais é desnecessário, afinal sabemos que compartilhamos com arquétipos semelhantes e convivemos com a mesma intensidade as práticas esportivas, a música, a dança, a culinária, a paixão pelo teatro e claro a literatura e o cinema, dentre outras linguagens artísticas. Dentro de uma relação de *hermanos*, argentinos e brasileiros se preocupam com o que acontece em seus países, da mesma forma existe um olhar atento com o que ocorre no país vizinho. Nós brasileiros estamos na cidade de João Pessoa e uma vez por semana temos um voo direto para Buenos Aires e vice-versa, prova de que essas distâncias fronteiriças são cada vez mais estreitadas.

Quando tomamos conhecimento acerca da possibilidade de entrevistarmos a Professora Laura Utrera nos deparamos com a figura de uma pesquisadora transdisciplinar, cuja vivência com o cinema e a literatura lhe enveredou por várias instituições de ensino superior na América Latina, incluindo o Brasil. De forma que ao elaborarmos nossas perguntas visitamos seu site, tivemos acesso ao seu vasto currículo e tomamos o cuidado em lermos seus últimos textos para não cairmos no arcabouço das obviedades, obrigando nossa entrevistada a responder o que já havia escrito.

Procuramos formular questões que complementam assuntos de interesse mútuo em nossas culturas, mas que dialogassem com o restante dos aspectos de toda América Latina, justamente por identificarmos na estudiosa um perfil muito particular inerente à sua atuação. Estabelecer esses elos de ligação, a nosso ver, é propiciar por meio da entrevista a ocorrência de significantes assuntos para os estudos das artes visuais, na especificidade do cinema em seu liame com a literatura, em seus processos educacionais, teóricos, históricos, culturais e criativos.

A seguir apresentamos a entrevista escrita desenvolvida:

Hélder – Quando entramos em seu site, somos recepcionados com um belo sorriso e uma frase que lhe apresenta como uma “Doctora en Letras con un ojo siempre puesto en la política” (UTRERA, 2019, online). Tal excerto dialoga com a frase do cineasta brasileiro Glauber Rocha, “o autor é o maior responsável pela verdade: sua estética é uma ética, sua *mise-en-scène* é uma política” (ROCHA, 2003, p.36). Considerando o cinema como parte da cultura visual, em seus estudos você dá preferência por obras cinematográficas com uma qualidade estética e política? Como você entende o entrelaçamento da estética e da política no cinema e na sua visualidade?

Laura – Ante todo, me alaga el diálogo que han encontrado entre mi frase y la de Glauber Rocha. Muchas gracias. En cuanto a la pregunta, soy cinéfila por elección. Lo que busco en toda película es una buena narración. Una historia bien contada, a través de todas las herramientas con las que cuenta el cine. Lo segundo que busco es una experiencia emocionante, algo que sólo me pasa en el cine como acontecimiento sociocultural. Parafraseando a Domin Choi existen películas en las que habitan una especie de saber que manipula y hace explotar las emociones del público.

Todo lo que digo forma parte de la estética del cine, de la conformación metodológica de un lenguaje y para mí no hay elección estética despojada de política. O mejor, la política habita en la estética que promueve una película. Aunque para mis estudios es indistinto. Tal vez pueda pasarme que, como la película me gustó mucho, me siento a escribir sobre ella. También me ha pasado lo contrario, la película me gustó mucho y no puede escribir. Lo que nunca me ha pasado hasta el momento es que una película no me guste y pueda escribir una crítica porque, creo que, de lo que se trata, es de producir una crítica que potencie y articule la dimensión social, política y cultural del filme y, por supuesto, lo cinematográfico como unidad estética: ¿Acaso esa no es la función social que la crítica debe desarrollar en la Sociedad? En el cine, la política aparece siempre camuflada estéticamente, se impone como

lectura valorativa y reacentuada. No me seducen las ideologías liberales que creen posible despojar a los filmes de la política encandilando a algunos con la idea de productos puramente estéticos.

João e Jéssica – Tendo em vista que você participou de trabalhos acerca da representação da realidade no cinema argentino contemporâneo e observando o crescimento de uma onda conservadora, não só na América Latina, como você avalia a ideia de narração do nacional, de exploração representativa da atual situação cotidiana e das pautas sociais, culturais, econômicas e políticas no cinema argentino da atualidade, fazendo um comparativo com as referências cinematográficas que surgiram na América Latina a partir do advento dos cinemas novos e suas propostas de cinema social, engajado e militante, empenhado em mostrar e questionar as estruturas políticas, sociais e culturais de sua época, por meio de experimentações, inclusive estéticas?

Laura – El cine sigue siendo el espacio artístico en el que se plasman las huellas del presente, razón por la que en aquellas películas que aparece la denuncia de la fragmentación, evaporación o destrucción de un mundo (por caso: cambio de hábitos cotidianos - culturales - económicos, vaciamiento de ritos, nuevas formas de trabajo, nuevas formas de familia, etc.) sigue palpitando algo que persevera. Gonzalo Aguilar compone esta idea cuando en *Otros Mundos* (2006) reflexiona sobre el nuevo cine argentino. Entiendo que allí radica la clave y cierto concepto de narración de “lo nacional” sobrevive en el ritmo del presente como ocurre también en producciones cinematográficas del resto de América Latina.

Por solo pensar en los inicios del cine militante, recordemos la consagración de figuras como Fernando Birri, Glauber Rocha, Jorge Sanjinés y Paul Leduc (entre otros) que pensaron un cine militante como manifiesto para América Latina. De hecho, los cuatro directores tienen producciones cinematográficas y escrituras sobre cine que formulan el marco teórico-metodológico de aquella propuesta. Birri, en “Cine y Subdesarrollo”, expone que “Nos interesa hacer un hombre nuevo,

una sociedad nueva, una historia nueva, y por lo tanto un arte nuevo, un cine nuevo (...) filmar con óptica popular el subdesarrollo" (1962). Y, recordemos, cómo, con el paso de los años y de los gobiernos, ese concepto fue despojándose de aquella primera idea para pensarse como un cine para la liberación económica, política e ideológica pero también para la liberación de la imagen y de la imaginación. Otra documentalista brasileño que pensó y militó por una idea de cine latinoamericano fue Sergio Muñoz, protagonista de una serie de experiencias que ocurrieron a partir de 1964 en Brasil, donde se dio la integración de cineastas brasileños que constituyeron "La caravana Farkas" y algunos cineastas de la "Escuela Documental de Santa Fe" (Argentina). Y su accionar en Cuba en materia de Escuela de Cine.

Fabiola e Hélder – As relações culturais entre o Brasil e os países latino-americanos nas artes e no cinema possuem certas correspondências ou diálogos, observamos que no caso do cinema existem trabalhos realizados a partir de parcerias e coproduções. Algumas obras, inclusive, tratam de temáticas comuns ligadas às questões de identidade, multiculturalismo, etc. No Brasil, por exemplo, a Agência Nacional do Cinema (Ancine) estimulou coproduções internacionais pelo "Acordo Latino-Americano de Coprodução Cinematográfica (acordo multilateral), junto com outros 15 países: Argentina, Chile (por adesão), Colômbia, Costa Rica (por adesão), Cuba, Equador, Espanha (por adesão), México, Nicarágua, Panamá, Paraguai (por adesão), Peru, República Dominicana, Uruguai (por adesão) e Venezuela" (ANCINE, 2018, *online*). Considerando o cinema como um meio que também pensa a imagem e as visualidades, portanto, parte da cultura visual, você entende que essas coproduções colaboram para a construção de uma cultura visual latino-americana? Como você percebe a recepção de uma visualidade latino-americana dentro do contexto do multiculturalismo e do decolonialismo?

Laura – Las coproducciones de América Latina colaboran para la construcción de una cultura visual en clave multiculturalista que

supone respeto y asimilación de todas las culturas que conviven en un determinado territorio. Aquí, podríamos pensar, aunque en la práctica resulta muy difícil sobre todo por el accionar de los gobiernos, América Latina como un mismo territorio heterogéneo en el que las culturas organizan sociedades cuyo derecho principal será el respeto de sus diferencias de manera tal que exista igualdad de oportunidades (vida social, política y pública) y la coexistencia de diferentes culturas en contacto (contra la idea de pluriculturalismo). Las sociedades respiran múltiples tradiciones combinadas en la síntesis “todas las sangres” de José María Arguedas.

Hélder – Estudos contemporâneos abordam o conceito de identidade como uma construção social e cultural (SILVA, 2000, p.76) que envolvem valores compartilhados com grupos que escolhemos, e não em termos étnicos ou demarcações territoriais (BARTH, 1998, p.195-196). Você obteve sua formação na Argentina, onde atua como docente, publicou e veio ao Brasil como professora convidada por várias universidades brasileiras em momentos distintos, além das solicitações para ministrar palestras em outras instituições de ensino superior em diversos países da América Latina. Compreendemos que estamos dialogando com uma acadêmica intercultural. Em seu caso específico ainda existe uma peculiaridade que envolve a pluralidade das áreas do conhecimento no qual você atua: literatura, cinema e sociologia. Diante da multiplicidade do seu desempenho como você se identifica, em meio a essa transdisciplinaridade e transitividade artística, acadêmica, cultural e científica?

Laura – Muchas gracias por la pregunta. Hace tiempo que vengo pensado y argumentando sobre la importancia de la transdisciplinariedad. De hecho, mi formación académica atravesó ese plano desde mis primeras intervenciones. Recuerdo que cuando participaba como expositora en Congresos sobre Literatura integré mesas en las que estábamos “los raros”, es decir, colegas que estudiaban, por ejemplo, las conexiones entre poesía y arquitectura, o que escribían sobre historia,

cine y Literatura (año 2005). Al poco tiempo, fui encontrando espacios académicos con los cuales discutir mis avances (además de mi grupo de estudio en Rosario que me acompañó desde mis inicios en el tema). Y eso se debió a un avance e instalación de la transdisciplinariedad como forma de ir más allá (trans) no sólo de la unidisciplinariedad, sino también, de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad. Una idea con una fuerte carga crítica y de pensamiento que reflexiona sobre cierto cambio de paradigma que venía para quedarse. Por esto, la complejidad de saberes y sus diálogos son esenciales a la actitud transdisciplinaria. Es cierto que estas ideas no son nuevas y corremos riesgo de desidiologizarlas cuando sólo se las conciben como la fuerza que supera la parcelación del conocimiento. Los problemas que nos presenta el mundo de hoy anuncian cambios culturales, nuevas teorías de géneros, nuevas tecnologías, nuevos modos de trabajo, movimientos ambientalistas y es ahí, en la variante real del mundo que todos habitamos, donde la reflexión del arte, de la cultura, de las ciencias sociales, las humanas y las ciencias todas tiene que ser responsable, creativa y crítica. Vale decir, el rol debe desbordar los métodos y las teorías que se han elaborado dentro de la organización disciplinaria del saber, que, a su vez, justificaban una perspectiva del conocimiento simplificador, disyuntor/reductor para intervenir (en pensamiento y acción) la complejidad de lo real. Por supuesto, que la especificidad formativa aporta lo necesario para que el profesional avance sólo que, en ese impulso, el encuentro permanente con otras disciplinas garantiza una construcción de pensamiento crítico, psicosocial y político (en cuanto a lo que éste tiene de transformador)

## CONSIDERAÇÕES PÓS VIDEOCONFERÊNCIA

No dia 23 de maio de 2020 realizamos um encontro por videoconferência com todos os autores e a partir da entrevista escrita, traçamos uma discussão. Ter contato com nossa entrevistada em uma videoconferência foi uma experiência carregada de significados, no que diz respeito à continuidade ao nosso trabalho, sobretudo, quando nos situamos em um tempo com tantas incertezas impostas pelo advento da pandemia do Covid-19 associado às relações instáveis da política brasileira vigente, assunto pontuado em seu contexto, mas que não poderíamos nos aprofundar, devido ao recorte deste estudo.

Durante a fase *online* da entrevista, pensamos coletivamente as relações que envolvem nosso eixo norteador: cinema, política e identidade. Traçamos paralelos entre a experiência estética e como podemos compreender o mundo a partir de visões mais amplas, absorvendo aspectos culturais múltiplos e posicionamentos políticos.

Um dos pontos de discussão que puderam ser aprofundados na entrevista *online* foram os conceitos de real e realidade associados com aquilo que pode ser entendido por cinema político.

Neste sentido, Jéssica fez uma aproximação entre parte da resposta dada por Laura na primeira pergunta escrita, elaborada por Helder, com uma parte do filme brasileiro *Café com Canela* (2017), de Glenda Nicácio e Ary Rosa. Na resposta escrita, a pesquisadora fala que não há escolha estética desprovida de política, mas sim que a política habita na estética ao promover um filme, mesmo que o faça de maneira camuflada. No filme, uma das protagonistas afirma que “[...] todo mundo diz que o cinema serve pra você esquecer da vida, dos problemas e viver num mundo mágico, longe da sua realidade. Eu não acredito nisso. Cinema pra mim, é aquele que mostra os podres, as delimitações, as angústias que todo mundo tem [...]” (*Café com Canela*, 2017).

Doravante, numa perspectiva de aproximação entre conceitos, durante a entrevista *on-line* foi pedido que Laura tentasse realizar uma

junção entre as ideias do cinema que fala dos conflitos sociais, históricos e políticos, com a percepção de realidade e real no cinema.

Ao iniciar sua fala, a pesquisadora argentina chamou atenção para o fato de que aquilo que ela fala sobre o cinema político “transcende o que todos conhecemos por cinema político” (Laura, em entrevista) e que ao falar em cinema, é preciso pensar em uma construção do real, mais do que em uma realidade, “porque quando falamos de realidade, há uma competência que sempre se perde. A realidade é pluridimensional e a linguagem pode fazer entender com a realidade [...] é unidimensional” (Laura, em entrevista). Para a professora argentina, o que nós fazemos com a linguagem é voltar a produzir a realidade e quando o fazemos criamos uma versão da realidade.

Laura ainda esclareceu que muitas vezes o explícito é desnecessário, contudo, para construir um conceito de realidade, se propõe isto, o real. Este tem a ver com a realidade ou de um tema que nos recorda um evento histórico, um acontecimento. A entrevistada ainda indagou: “podes estar falando de princesas e duendes, sim? E ser verossímil [...] Quer dizer, uma temática mais contemporânea, menos contemporânea, mais histórica, menos histórica não são iguais a maior realidade [...] A linguagem não pode agarrar a realidade, em todo caso, a linguagem pode te dar uma versão dessa. E um filme também é o mesmo, é uma versão de uma realidade. Agora que constrói um real, sim. Constrói um real” (UTRERA, 2020, s/p).

Ademais, a professora argentina ressaltou que considera a construção de um certo real no cinema como uma adaptação daquilo que Roland Barthes coloca sobre o efeito do real na literatura. Segundo Laura, ele precisamente trabalha com um detalhe inútil que é aquele detalhe que pareceria que está aí porque está e na realidade ele que abre a porta para certo realismo, certo real. E no cinema, de acordo com a resposta de Laura, dentro da temática, a narrativa, o roteiro, as atuações, a estética, esse efeito o real, ou essa construção do real tem

muito de certos detalhes que no sentido simples poderiam ser inúteis, mas por esses detalhes inúteis também ingressa o real.

Além disso, a professora disse que para pensar real do cinema chegou muito perto de um tão amado livro *Reflexiones sobre cine* de Clément Rosset em que é a aproximação que retorna ou envolve a atmosfera do real no cinema.

Por outro lado, a entrevista *online* também apresentou uma oportunidade para aprofundar tópicos explorados na última pergunta realizada na primeira fase da entrevista, em particular, o conceito de transdisciplinaridade. Durante a conversa, discutimos de modo mais geral o que Laura denomina como “o novo paradigma”, assim foi possível indagar sobre as particularidades de uma nova forma de trabalho no contexto acadêmico.

Considerando esse “novo paradigma” acadêmico, Dolores sugeriu discutirmos como o paradigma permite certo trânsito por um terreno que também exige trabalho transdisciplinar, fazendo-se necessário repensar e reutilizar os métodos utilizados para a produção de conhecimento, de maneira a não limitar. Assim uma nova questão foi proposta por Dolores a Laura: quais são as possibilidades e o contato com a interação de profissionais de diferentes disciplinas?

A professora argentina considerou ser necessário revisar os métodos porque, para construir algo juntos, os métodos de trabalho a serem usados devem necessariamente ser acordados e revisados. Ela destacou que a experiência de trabalhar com profissionais de diferentes disciplinas, foi fundamental para descobrir a importância do trabalho conjunto. Laura observou que os métodos diferem em alguns pontos, mas ao produzir um texto, seria imprescindível estabelecer um acordo mútuo. A nosso ver, essa relação de acordo entre as partes é a estrutura principal para um trabalho transdisciplinar, o qual pudemos experienciar no estudo aqui apresentado.

Ainda em resposta a questão de Dolores, Laura explicou que é no momento do trabalho conjunto e adaptação dos métodos que

localiza o conceito de transdisciplinaridade. Na opinião de Laura, o produto final da ideologia incluída na transdisciplinaridade deve ser, por excelência, um texto que questiona o método, mas que também desafia o leitor e o obriga a perguntar até que ponto a especificidade de uma disciplina alcança e onde uma inevitável interconexão com os outros começa. Entendemos a partir dessa discussão que estudos que promovem o “interconexão” podem ser estimulados a partir de propostas metodológicas mais abertas à circulação de saberes oriundos de mais disciplinas, vários olhares, todos pensados horizontalmente, rompendo inclusive com hierarquias na academia.

Além de discutirmos temas para o aprofundamento das questões que propomos à entrevistada na primeira fase deste trabalho, refletimos sobre outros temas que inevitavelmente influencia a atual experiência de vida no contexto mundial, devido a pandemia causada pelo Covid-19, a crise, as medidas sanitárias e a vivência em quarentena.

Considerando o contexto pandêmico na conversa *online* tocamos no assunto muito em voga na atualidade no que se refere às novas formas de fazer e consumir cinema, tema introduzido por Helder na conversa e discutido no grupo. Notamos que o cardápio das plataformas de *streaming* estão esgotando-se e abrem novas oportunidades para que filmes oriundos de outras culturas possam circular nessas ambiências, antes priorizadas pela logística de um mercado majoritariamente influenciado pela estética hollywoodiana, abrindo margem para uma incipiente democratização.

Em razão desse entendimento, Laura expôs que o mundo é atravessado todo instante por uma transculturalização mediado por plataformas digitais. O cinema assim como as narrativas seriadas são mídias que melhor representam e explicam a diversidade das realidades mundiais a escala global. Algumas plataformas de *streaming*, seguem uma logística comercial, dessa maneira nem todos os filmes estão contemplados, todavia são meios pelos quais os espectadores podem ter acesso à pluralidade destes vários cinemas. Outrossim, é que tais

filmes ganham esses espaços *online*, com maior visibilidade, devido às suas grandes qualidades estética, narrativa e de produção.

Por fim, observamos que o distanciamento social físico nessa época pandêmica é a garantia que a ciência nos dá para nos mantermos seguros e vivos. A mesma ciência que enxerga na entrevista uma produção de conhecimento construída em conjunto. Corrobora com nosso pensamento Mondada (2015) quando nos auxilia a “enxergar a entrevista como um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo”. (MONDADA, 2015, p. 59).

Sendo assim, ressignificando as nossas próprias existências e funções enquanto pesquisadores em/sobre arte cinematográfica, a experiência desse construto em grupo propiciou em meio ao distanciamento social físico, uma manhã agradável subsidiada pelo contato das plataformas digitais que encontra o seu significado maior justamente quando possibilita o suporte a construção de um pensamento coletivo acerca da arte por meio de uma pesquisa transcultural, inter/transdisciplinar e crossmídia<sup>35</sup>.

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. (MIGUEL, 2012, p. 2).

Seguindo o pensamento do autor e pensando a nossa experiência, compreendemos ao longo deste processo de estudo que a interação social a qual estabelecemos nosso trabalho foi fundamental para elucidar a pluralidade de ideias, sobretudo, para construir o saber em partilha.

---

35 Uma vez que seu produto findará num e-book que pode ser impresso.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Gonzalo Otros Mundos. Un ensayo sobre El nuevo cine argentino. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2006
- ANCINE (org). *Coproduções internacionais* (online). 2018. Disponível em: [https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/apresentacoes/Rio2C%202018\\_Coprodu%C3%A7%C3%A3o\\_Ancine-Assessoria%20Internacional.pdf](https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/apresentacoes/Rio2C%202018_Coprodu%C3%A7%C3%A3o_Ancine-Assessoria%20Internacional.pdf) (acesso: 3 de outubro de 2018).
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In. POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (Orgs). *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 185-228.
- BIRRI, Fernando. *Cine y Subdesarrollo*, 1962 em <https://es.scribd.com/document/47574559/FERNANDO-BIRRI-Cine-y-Subdesarrollo>
- MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia*. n. 5, 2 jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029> Acesso em 25 maio de 2020.
- MONDADA, L. *A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e conversacional*. RUA, v. 3, n. 1, p. 59-86, 7 out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640619> Acesso em 28 de maio de 2020.
- ROCHA, Glauber. *Revisão crítica do cinema brasileiro*. São Paulo: Cosac e Nayfy, 2003.
- ROSSET, Clément. *Reflexiones sobre cine*. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In. \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.
- UTRERA, Laura. *Sobre mi*. Laura Utrera. Disponível em: <https://laurautrera.com/> Acesso em 24 set. 2019.
- CAFÉ com canela. *Direção de Glenda Nicácio e Ary Rosa*. 2017 (140 min.).

## SOBRE OS AUTORES

**Ana Carolina Coelho Cosentino:** Doutoranda em Educação Artística (FBAUP/Portugal, 2018); Mestre em Artes Visuais (UFPE/UFPB, 2018); Especialista em Teoria e Prática Junguiana (UVA/RJ, 2011); Especialista em Arteterapia (Clínica Pomar/RJ, 2009), pesquisa sobre Arte/Educação, Feminismos e Imaginário. Residência artística e exposição individual: *Renda* (Peligro - Lugar de Arte e Ciência/Recife, 2014); Participação na Mostra coletiva *Tramações, Cultura Visual, Gênero e Sexualidades* (Galeria Capibaribe, CAC/UFPE, 2016). Exposição individual: *Água derramada* (Instituto de Arte Contemporânea da UFPE, 2017).

**Clarissa Machado Belarmino:** Artista Visual. Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPE/UFPB. Licenciada em Artes Visuais pela UFPE.

**Cicera Edvânia Silva dos Santos:** Mulher Negra, arte/educadora e artista visual cariense do interior cearense. Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPE/UFPB). Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Especialista em Educação Infantil pelo Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Licenciada em Artes Visuais pelo Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau (URCA). Foi professora substituta do Departamento de Artes Visuais (URCA). Exerceu o cargo de professora de Arte na Rede Municipal de Educação da cidade de Juazeiro do Norte – Ceará. Possui experiência como assistente de figurinista. Também atuou como mediadora cultural e montadora de exposições em espaços expositivos do Cariri cearense, a saber, Centro Cultural Banco do Nordeste Cariri (CCBNB Cariri), Unidades do SESC das

idades de Juazeiro do Norte e Crato e Museu de Paleontologia Plácido Cidade Nuvens em Santana do Cariri.

**Dolores Sollberger:** Estudante do curso de graduação da carreira de Letras da Universidade Nacional do Rosário, Argentina. Participante do Grupo de Investigação em Literatura Latino Americana da Universidade Pontifícia Javeriana.

**Fabiola Cristina Alves:** Doutora em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” com período de doutorado sanduíche na Université Paris 1 Panthéon Sorbonne. Realizou pós-doutorado em História da Arte na Universidade Federal de São Paulo. Foi professora visitante no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE.

**Hélder Paulo Cordeiro da Nóbrega:** É graduado em Cinema e Audiovisual (UFPB), Mestre em Artes Visuais (PPGAV-UFPB/UFPE). Fotógrafo artístico e diretor de arte para cinema e teatro, produz estudos sobre a ensinagem nas áreas mencionadas. Desenvolve pesquisas em processos de criação coletivos nos quais atua.

**Jéssica Kelly Rodrigues de Andrade Silva:** Mestra pelo Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, onde pesquisa a criação visual do personagem fictício no documentário *Que Bom Te Ver Viva* (1989) de Lúcia Murat. Tem graduação em Arte Mídia pela Universidade Federal de Campina Grande, especialização em Arte e Tecnologias pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e atualmente trabalha como professora substituta no Departamento de Comunicação da UFPB. Tem interesse nos estudos que abarcam as conexões do cinema documentário com a ficção, bem como o cinema expandido em suas possibilidades combinatórias com as diversas formas de expressão de arte.

**José Getúlio Martins Júnior:** Artista/Educador. Mestre em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE); Licenciado em Educação Artística - Artes Plásticas (UFPB). Professor da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa e do Estado da Paraíba.

**João de Lima Gomes:** Professor do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais UFPB\UFPE. Doutorado pela Universidade de São Paulo-USP em Ciências da Comunicação. Realizador de documentários, produtor audiovisual e pesquisador na área de cinema, televisão, cultura audiovisual e teoria do documentário. Ex-coordenador e fundador do curso de cinema e audiovisual da UFPB, atualmente coordena o Núcleo de Documentação Cinematográfica da UFPB e é vice-presidente da Academia Paraibana de Cinema-APC.

**Larissa Rachel Gomes Silva:** Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE. Graduada do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri/URCA. Estudou durante o período de 2012/2013 na Università di Bologna através do Programa Ciência sem Fronteiras financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, como bolsista de Graduação Sanduíche no Exterior. Também atuou como bolsista pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, 2010 até 2012 com a pesquisa Impactos Provocados pelo Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil no Cariri Cearense ( 2010-2011) e com a pesquisa, Culturas Visuais Juvenis, (2012).

**Laura Lorena Utrera:** Doutora em Humanidades e Artes (Literatura) pela Universidade Nacional do Rosário, Argentina (UNR), pós-doutora e mestre em Literatura Argentina pela mesma instituição. É professora adjunta na Universidade Nacional do Rosário e atua junto ao Instituto de Investigaciones Críticas y Humanas (IECH). Foi professora visitante

na Universidade de Guanajuato, México; na Pontifícia Universidade Católica do Chile, Chile; na Universidade Federal de São Carlos (UFSC); na Universidade Santander, Colômbia e na Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre (PUC-RS).

**Luciana Borre:** Professora Adjunta e coordenadora dos Cursos de Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado - da Universidade Federal de Pernambuco. Professora no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (UFG); Mestre em Educação (PUCRS); Especialista em Gestão e Planejamento Escolar (PUCRS) e Graduada em Pedagogia (UFRGS).

**Luciene Lehmkuhl:** Possui graduação em História e graduação em Educação Artística Artes Plásticas, mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina com sanduíche na Universidade Nova de Lisboa e Estágio pós-doutoral no Centre d’Histoire et Théorie des Arts/EHESS/Paris. Foi professora na Universidade Federal de Uberlândia no Curso de Graduação em História, no Programa de Pós- Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em Artes. Atualmente é professora Titular na Universidade Federal da Paraíba no Curso de Bacharelado em Design e professora permanente no Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais - PPGAV/ UFPB/UFPE. Desenvolve pesquisas em História Cultural, História da Arte e História do Design com os temas: imagem, objetos, museus, acervos, exposições, mediações, acessibilidade, revistas ilustradas, modernidade e contemporaneidade, teoria e metodologia da História, da Arte e do Design.

**Maria Betânia e Silva:** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Graduada em Educação Artística/Artes

Plásticas - Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (1992).  
Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (2020). Professora da Graduação e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Atua no Ensino das Artes Visuais com ênfase nas temáticas: memórias, história do ensino de arte, formação docente em arte, práticas pedagógicas em arte.

**Maria Emilia Sardelich:** Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE), Departamento de Metodologia da Educação (DME). Pesquisadora permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Linha de pesquisa: Processos Educacionais em Artes Visuais. Atua na área de Didática e Ensino de Arte, cursos de Licenciatura, modalidades presencial e a distância.

**Maria das Graças Leite de Souza:** Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE com realização da pesquisa em Ensino das Artes Visuais para pessoas com deficiência visual na UFPB, Camus I. Graduação em Licenciatura em Educação Artística pela UFPB. Especialização em Arteterapia em Saúde Mental com pesquisa intitulada Vendo a vida com outros olhos: oficinas de arteterapia com as mulheres do grupo Amigos do peito. É professora de Artes Visuais na Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Celestin Malzac em João Pessoa/PB.

**Maria das Vitórias Negreiros do Amaral:** Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid. Doutora em Artes pela USP. Mestre em Antropologia pela UFPE. Graduada em Educação Artística pela UFPE. Coordenadora do PPGAV UFPE/UFPB e professora do curso de Artes Visuais da UFPE. É vice-líder do grupo interdisciplinar de estudos e pesquisas sobre o Imaginário. Foi presidente da Federação

de Arte/educadores do Brasil (FAEB), da Red Iberoamericana de Representaciones y Imaginários (RIIR). Membro da Comissão Diretora do Consejo Latinoamericano de Educacion por el Arte (CLEA).

**Milton Silva dos Santos:** Doutor em Antropologia Social (Unicamp), professor colaborador e pesquisador de pós-doutorado (Capes) pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE.

**Robson Xavier da Costa:** Artista Visual, Arte/Educador, Arteterapeuta e Curador. Pós-Doutor em Estética e História da Arte pelo MAC USP; Doutor em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU UFRN); Mestre em História (UFPB); Licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas (UFPB). Docente/Pesquisador do Departamento de Artes Visuais, do PPGAV UFPB/UFPE e do PPGCCA UFPB.

**Sara Vasconcelos Cruz:** Artista Visual e Artista/Educadora. Mestra em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE. Licenciada em Tecnologia em Artes Plásticas (IFCE). Especialista em Educação Inclusiva (UECE).

**Séfora Soraia da Costa e Silva:** Mestra em Artes Visuais no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco (2018/2019), onde pesquisa a visualidade dos bordados têxteis no Seridó potiguar. Tem experiência nas áreas de Artes Visuais (pesquisa, produção e curadoria) e de Direito (apoio técnico e docência). Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2004) e especialista em Jurisdição e Direito Privado pela Escola da Magistratura do Rio Grande do Norte - ESMARN, em convênio com a Universidade Potiguar-UnP (2007).

**Veruschka Pereira Greenhalgh:** Mestre em Artes Visuais (UFPE/UFPB), graduada em Artes Visuais (UFPE) e atua na rede privada da Educação Básica e no Ensino de Arte em espaços não formais.

**U** Este livro foi diagramado  
pela Editora UFPB em 2020,  
utilizando a fonte Myriad Pro.

