

ARTES VISUAIS

*Revista do Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais
UFPE-UFPB*

Nº 3 | Ano 2 | Dezembro de 2014

ISSN - 2316-9311

CARTEMA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

VICE-REITOR

Prof. Sílvio Romero de Barros Marques

PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Francisco de Sousa Ramos

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Prof.^a Maria Cláudia Alves Guimarães

SUBCHEFE DO DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Prof.^a Izabel Concessa Arrais

COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPB)

Prof.^o Robson Xavier da Costa

VICE-COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPB)

Prof.^o José Augusto Costa de Almeida

COORDENADORA LOCAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPE)

Prof.^a Maria Betânia e Silva

VICE-COORDENADORA LOCAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPE)

Prof.^a Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA UFPE

DIRETOR

Prof.^o Lourival Holanda

REVISTA CARTEMA

ISSN - 2316-9311

EDITOR

CARLOS NEWTON JÚNIOR (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)

Everardo Araújo Ramos (UFRN)

Fábio Rodrigues (URCA)

Helena Tania Kats (PUC- SP)

Irene Tourinho (UFG)

José Afonso Medeiros Souza (UFPA)

José Carlos de Paiva (Universidade do Porto, Portugal)

Luís Alberto Ribeiro Freire (UFBA)

Lívia Marques Carvalho (UFPB)

Madalena Zaccara (UFPE)

Maria Virgínia Gordilho (UFBA)

Marie-Christiane Mathieu (Université. Laval – Québec, Canadá)

CRÉDITOS

Imagem da capa: Gil Vicente. *Autorretrato Cartema - Eu e Tom Marar em visita à casa de Aluisio Magalhães*. Fotografia, 60x60cm, 2002.

Diagramação: Érika Viviane

Revisão: os autores

Montagem e Impressão

Editora associada

Editora
Universitária UFPE

ABEU
Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife - PE | CEP: 50.740-530

Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930 | Fax: (0xx81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br

CARTEMA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPA

ISSN - 2316-9311

Nº 3 ■ Ano 2 ■ Dezembro de 2014

Editora
Universitária  UFPE

SUMÁRIO

- Editorial 7
- Da narrativa na arte: *espaço-tempo figurativo e istoria* 9
na pintura pós-medieval
Fernando António Baptista Pereira
- O pintor-parlamentar Pedro Américo em meio às 35
turbulências da Constituinte de 1891
Silvano Alves Bezerra da Silva
- Um campo e sua seara: aspectos do campo artístico 59
pernambucano nos anos vinte
Paulo Henrique Rodrigues
- O “Anjo medroso” no acervo *naif* do Museu de Arte Assis 77
Chateaubriand (MAAC) em Campina Grande
Robson Xavier da Costa
- O Clube de Gravura de Porto Alegre e 89
o desejo de realizar uma arte para o povo
Talitha Bueno Motter
- Una mirada indisciplinada hacia 103
la educación por el arte
Ramón Oscar Cabrera Salort

Artefato visual: uniforme escolar	111
<i>Teresinha Vilela</i> <i>Victor Junger</i>	
O ensino das artes visuais na visão de estudantes do fundamental II de escolas públicas e privadas de Recife e Jaboatão	121
<i>Veruschka Greenhalgh</i>	
<u>CARTEMA Documento:</u>	133
Entrevista com Gil Vicente	
<i>Maria Betânia e Silva</i> <i>Renata Wilner</i>	
<u>RESENHA</u>	155
Um novo olhar sobre as teorias da arte	
<i>Beatriz de Barros de Melo e Silva</i> <i>Maria das Graças Vital de Melo</i>	
Os autores	157
Normas para submissão de trabalhos	161

EDITORIAL

É com renovada satisfação que fazemos chegar ao público interessado mais um número de *Cartema*. A partir deste terceiro número, por deliberação do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB, *Cartema* passa a publicar, também, textos em espanhol, como forma de promover uma maior interação com os programas congêneres da América Latina. Neste sentido, o texto “Una mirada indisciplinada hacia la educación por el arte”, do Prof. Ramón Oscar Cabrera Salort, da Universidade de Havana, Cuba, inicia uma nova etapa da revista. O Prof. Fernando António Baptista Pereira, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, que colaborou, no último número de *Cartema*, com um erudito artigo sobre duas pintoras dos séculos XVI e XVII (Sofonisba Anguissola e Lavinia Fontana), brinda-nos agora com mais um ensaio sobre assunto de sua especialidade, a pintura pós-medieval. Além desses dois trabalhos, de colaboradores internacionais, *Cartema* traz importantes trabalhos de autores brasileiros, cumprindo sua missão de publicar textos de qualidade sobre as artes visuais, sobretudo aqueles vinculados às duas linhas de pesquisa desenvolvidas no PPGAV UFPE-UFPB, “História, teoria e processos de criação em artes visuais” e “Ensino das artes visuais”. Na seção “Documento”, os leitores encontrarão uma bela entrevista com Gil Vicente (artista pernambucano que é, sem favor, um dos maiores da sua geração), falando de sua formação e de sua trajetória profissional, bem como da importância do seu aprendizado na Escolinha de Arte do Recife. Agradecemos aos nossos colaboradores o envio dos seus trabalhos e desejamos, a todos, uma boa leitura.

Carlos Newton Júnior

semiótica sobre a história da arte, numa perspectiva verdadeiramente transdisciplinar, cruzando metodologias que vão da teoria literária à antropologia, passando pela história social, abordagem que tem em Norman Bryson um dos expoentes máximos.

Este historiador, num texto publicado em 1991¹⁰, que sintetizava o programa teórico que aplicara alguns anos antes em *Vision and Painting. The Logic of the Gaze*¹¹, exerceu uma pertinente crítica do modelo «perceptualista» do historiador E. H. Gombrich, austríaco naturalizado inglês, diretor durante largos anos do prestigioso Warburg Institute de Londres, uma das «casas-mãe» da *iconologia*, que realizou uma frutuosa síntese entre o *gestaltismo* e o método iconológico na sua leitura do *modus faciendi* da imagem (ou, utilizando a expressão na língua original, o *image-making*)¹². Segundo Norman Bryson, o método «perceptualista» de Gombrich implica uma leitura do «fazer» da imagem que explora preferencialmente o arco da chamada «visão interior», individual, que vai «do pincel à retina», enquanto o modelo semiológico, que reconhece a pintura como *signo* ou *discurso*, ou seja, como «um arco que se estende de pessoa a pessoa e através de um espaço inter-individual», pressupõe a compreensão «dos códigos de reconhecimento que são aprendidos com os outros, na aquisição da cultura humana»¹³. Bryson insiste, assim, na ideia de que a pintura, como actividade *sígnica*, se desenvolve no interior da formação social desde o início, negando a ideia de que a sociedade se apropriaria ou utilizaria a imagem apenas *depois* de ela ser gerada, uma vez que «a formação social está inerente e imanentemente presente na imagem»¹⁴.

A crítica que Bryson dirige à visão da produção de imagens excessivamente centrada no indivíduo (na ocorrência, o «artista»), segundo o modelo teórico que designa por «perceptualismo», estende-se também aos modelos «reducionistas» e simplisticamente «economicistas» do Materialismo Histórico, que relegam a expressão artística a um «efeito» super-estrutural do modo de produção, determinante na formação social, uma vez que o autor considera, muito acertadamente, que a teia de relações múltiplas que se estabelece entre o produtor de imagens e a sociedade é atravessada pela «corrente

Calabrese, *A Linguagem da Arte*, Lisboa: Presença, 1986, pp. 24-34, com numerosa bibliografia actualizada.

10 Norman Bryson, «Semiology and Visual Interpretation» in Norman Bryson, Michael Ann Holly e Keith Moxey (eds.) *Visual Theory*, Cambridge: Polity Press, 1991, pp. 61-73.

11 Citamos a trad. cast., Norman Bryson, *Visión y Pintura La Lógica de la mirada*, Madrid: Alianza, 1991.

12 Cf. Norman Bryson, «Semiology and Visual Interpretation» in Bryson, Holly e Moxey (eds.) *Visual Theory*, cit., p. 65.

13 Idem, *ibidem*, pp. 65-66.

14 Cf. Norman Bryson, «Semiology and Visual Interpretation», cit., p. 66. Neste ponto, Bryson reencontra a noção francasteliana da arte como «facto social», consignada na célebre fórmula que define a obra de arte: «o criador encarnando a sensibilidade comum do seu tempo - e o observador que recebe e interpreta a mensagem», citada por José-Augusto França no *Prefácio* ao primeiro livro de Pierre Francastel traduzido em português - *Arte e Técnica*, Lisboa: Livros do Brasil, s. d. [1963], p. 11. As concepções de Francastel viriam a ser consideradas precursoras da abordagem semiológica da arte. Ver, sobre este assunto, AA. VV. *La Sociologie de l'Art et sa vocation interdisciplinaire. Francastel et après*, Paris: Denoel-Gonthier, 1976.

na versão do mesmo «em língua vulgar», destinada ao uso das oficinas de pintura da sua época, em que vários passos mais «teóricos» da obra foram resumidos ou mesmo sacrificados, Alberti omitiu a referência directa ao facto de ter sido o primeiro a usá-lo. Eis o passo do Livro II do *De Pictura* em que se descreve o «método da janela»: «É preciso, pois, aplicar-se ao traçado dos contornos e para o obter perfeitamente acho que se não pode encontrar algo de mais prático do que aquele véu que tenho por hábito, com os meus amigos, de chamar «intersecção» e que fui o primeiro a inventar. Faz-se assim: é um véu tecido de fios muito finos e pouco cerrados, tingido de uma cor qualquer, dividido por fios mais grossos no número de quadrados que se quiser e esticado numa grade. Coloco-o entre o corpo a representar e o olho, de modo que a pirâmide visual penetre através da finura do véu. A intersecção do véu oferece numerosas vantagens, em primeiro lugar porque apresenta sempre as mesmas superfícies imóveis, depois, porque, depois de teres colocado as tuas referências, tu podes reencontrar logo a ponta da pirâmide, o que é muito difícil de obter sem o plano de intersecção. E nota que é impossível reproduzir uma coisa pela pintura se ela não conservar sempre a mesma face para aquele que pinta. De facto, as coisas pintadas, conservando sempre a mesma face, igualam melhor os seus modelos do que as coisas esculpidas. Sabe, ainda, que se modificares a distância e a posição do centro, a coisa vista parecerá ela própria alterada. O véu de que falei prestará o serviço não negligenciável de manter uma coisa sempre idêntica ao olhar»⁷⁹.

Nesta longa descrição do método de representação inaugurado pela *perspectiva artificialis* está perfeitamente consignada a «invenção» do próprio espectador cujo olhar, ou ponto de partida da pirâmide visual, é, finalmente, *especular* face ao ponto de fuga da composição. Por isso, como disse Jean-Louis Déotte, o fundamento do *aparelho perspectivo* que Brunelleschi e Alberti instauraram reside numa atitude ontológica radicalmente nova, que ninguém em particular tomou mas que revolucionou o mundo e a sua história, a saber, «que para racionalizar o espaço foi preciso ter antes decidido que *doravante o mundo se dava numa vista*, que ele era visível, e não mais lisível, como na acepção medieval»⁸⁰.

Esta mudança radical de atitude perante a imagem – inaugurando, na radicalidade da teoria, uma vez que, na prática, ela vinha sendo lentamente ensaiada desde o *trecento*, a *moderna concepção do espaço contínuo, mensurável e infinito*⁸¹ – arrastou consigo novos modos de representação do binómio espaço/tempo e, em consequência, veio recolocar o problema da *narratividade* na representação artística.

Depois do florescimento da narrativa na Arte Romana e do seu relativo «ocaso»

Eric Valette publicou uma nova revisão do problema em *La perspective à l'ordre du jour: fonctionnements symboliques et esthétiques de la perspectiva artificialis*, Paris: L'Harmattan, 2001.

79 Alberti, *De La Peinture / De Pictura*, cit., Livro II, pp. 146-148 (tradução nossa).

80 Jean-Louis Déotte, *L'époque de l'appareil perspectif*, cit., p. 20.

81 Erwin Panofsky, *Renascimento e Renascimentos*, cit., p. 171.

vid, surpreendido no instante em que lança a pedra), dos pequenos quadros de Vermeer, sublimação das convenções do género, à pintura «engenhosa» de Velázquez, é sempre na captura de um «*instante*» que se resolve a composição.

3. Epílogo

O século XX levou muito tempo não só a entender como a aceitar o conceito albertiano de *istoria*, confundindo-o, como atrás referimos, com a tradição académica da «pintura de história», no que manifestava uma acentuada distância senão mesmo frontal recusa face a qualquer tipo de narrativa que não fosse a dos próprios processos de execução artística. De resto, o Renascimento foi visto pelas sucessivas gerações do Modernismo como o início da libertação da Arte do paradigma da «representação» do transcendente em favor de uma progressiva afirmação «pura» dos valores estéticos e artísticos.

Só por intermédio dos estudos semiológicos sobre o sistema visual do *quattrocento*, na esteira das obras pioneiras de Panofsky, Francastel e Baxandall, e já sob um paradigma pós-moderno de inter e transdisciplinaridade, foi reaberto o dossiê do problema da «representação», doravante apeada do seu papel «fantasmagórico» (para a arte dos diversos avatares do modernismo, entenda-se) e assumida como «interpretação», assim como foram reabilitados tanto o modelo «icónico» como o modelo narrativo do Renascimento, em resposta, finalmente, às necessidades de recuperação do «sublime» sentidas crescentemente pela sociedade pós-industrial e pós-moderna nas últimas décadas.

O regresso à «narratividade» e ao «sublime» apresenta-se, hoje, como uma poderosa interiorização de um novo espaço-tempo figurativo na arte contemporânea, que, por sinal, vinha sendo dominada pela emergência de um «novo naturalismo» do *objet trouvé*. Por outro, os criadores vêem-se confrontados, de um lado, com a emergência das novas tecnologias da comunicação, em que, depois da fotografia, do cinema e do vídeo, se «navega» nas novas «auto-estradas» da informação por intermédio de sucessivas «janelas» (Windows) e, sobretudo, se abre um novo e espantoso continente à criatividade, o da realidade virtual, e, por outro, com os movimentos aparentemente contraditórios da globalização e da afirmação das «diferenças» locais e regionais.

Finalmente, no plano da relação do artista com o seu público, dir-se-ia que se iniciou um processo inverso ao da crescente individualização e libertação do processo criador que caracterizou o Renascimento: o papel do actual «curador» todo-poderoso na concepção de exposições, na definição do conceito, assim como na escolha dos artistas e das temáticas que estes deverão tratar, traz à lembrança a acção dos mecenas e patronos e até de alguns humanistas na definição dos programas iconográficos que presidiam às grandes criações.

O pintor-parlamentar Pedro Américo em meio às turbulências da Constituinte de 1891

Silvano Alves Bezerra da Silva
Universidade Federal do Maranhão

Resumo

Este artigo persegue dois propósitos: o de recompor o trajeto realizado pelo pintor Pedro Américo de Figueiredo e Melo até a Primeira Constituinte republicana brasileira e o de analisar a sua participação nas discussões que deram as bases legais para reger o País após o fim do regime monárquico. Ele articula aspectos de sua vida pessoal e artística, com suas motivações e interesses, a fatores daquele preciso momento da história nacional.

Palavras-chave: Atividade artística; política; vida parlamentar; Constituição de 1891.

Summary

This article pursues two purposes: to restore the path realized by the painter Pedro Américo de Figueiredo e Melo to the First Constituent Republican Brazil and to analyze their participation in the discussions which gave legal basis to govern the country after the end of the monarchy. It does conjunction aspects of his personal and artistic life, with their motivations and interests, the factors that precise moment of national history.

Keywords: Artistic activity; policy; parliamentary life; Constitution of 1891.



É preciso que todas as instituições artísticas ou científicas sejam protegidas, e é nessa convicção que hei de intervir com o meu esforço pessoal, quer apoiando o seu progresso, quer combatendo da tribuna toda e qualquer medida que possa embaraçá-las no seu desenvolvimento.

Pedro Américo de Figueiredo e Melo

parlamentares – como ocorreu com Pedro Américo – constitui importantíssima fonte de informações sobre ele, como sobre o período histórico em que viveu.

Na tentativa de deixar um pouco menos turvos pontos importantes deste momento da trajetória de Pedro Américo, ensaiamos algumas respostas, ou melhor, possíveis respostas, armadas sobre fatos e indícios extraídos de documentos deste período de sua vida, entrecruzando-os com dados daquele preciso momento da história nacional. Os objetivos desta breve reflexão são os de pôr a descoberto o trajeto estabelecido por Pedro Américo para chegar ao posto de representante dos interesses populares, inserindo-o no quadro político-histórico de seu tempo, e avaliando a sua contribuição na Constituinte de 1891.

Aspirações e estratégias para alçar-se deputado

A admitir o que expôs seu mais autorizado biógrafo, haveremos de convir que foram, no mínimo, singulares os caminhos que levaram Pedro Américo ao Parlamento Nacional. Segundo ele, Pedro Américo chegou à candidatura a deputado do Congresso Constituinte por deliberação e empenho de alguns amigos de reconhecida influência (1993, p. 168). Com isso, o biógrafo dá a entender que a sua caminhada política veio da decisão de homens eminentes, que viam nele qualidades indispensáveis para ajudar a traçar as vias que o país percorreria na nova ordem política. Mas quem seriam esses amigos, o embaixador não informa.

Inusitada também foi a campanha eleitoral: ao invés de ir à Paraíba e percorrê-la atrás dos votos necessários à eleição, Pedro Américo retornou à Itália, onde havia deixado a família e trabalhos que exigiam sua atenção. O que Cardoso de Oliveira informa a este respeito não nos permite apreender muita coisa. O que teria levado o grande artista a deixar o Brasil neste delicado momento de sua vida? Por que um homem como Pedro Américo, acostumado a peitar grandes dificuldades, que enfrentara tantas batalhas e saíra vitorioso da maioria delas, preferia ficar a confortável distância do palco onde se desenrolaram as disputas sufragistas? De todo modo, é muito estranho que um candidato a cargo de tão alta relevância se afaste do país, justo no momento em que mais a sua presença se fazia necessária. Mas as curiosidades não param por aí.

Distante dos agitados momentos que marcaram as disputas eleitorais neste turbado momento da história nacional, em que o país absorvia os solavancos da transição de um regime político para outro, é de se imaginar que Pedro Américo se poupava de desgastes que poderiam comprometer a sua eleição. É plausível supor que os longos anos que ficara longe da Paraíba iriam, certamente, lhe trazer alguns embaraços quando a campanha eleitoral se acirrasse. Segundo Elpídio de Almeida (1944), Pedro Américo retornou à Paraíba apenas duas vezes, depois de deixá-la, aos 13 anos de idade, para estudar no Rio de Janeiro. Entre 1864 e 65, ele visitou os pais, na cidade de Areia, e nunca mais voltou a vê-los. Em 1888, estivera na capital da Paraíba do Norte, mas imperiosos

No parlamento brasileiro – assembleia promíscua de homens doutos a de crassas nulidades – jamais figurou um artista, e nem uma vez foi este apelido citado nas posturas e mais regulamentos municipais da famigerada corte! [...]

É contra esse olvido dos imprescindíveis deveres do político, contra essa espécie de ostracismo votado a todo operário, a todo artífice, a todo homem útil e singelo, que se deve elevar o espírito nacional em nome dos princípios da democracia americana, cujos triunfos confortam o nosso coração de patriota, e cujas deslumbrantes irradiações iluminam os horizontes da terra brasileira, até agora entenebrecidos pelo mais irremediável desânimo.

Conforme assinalamos, não faltou economia a Cardoso de Oliveira ao referir-se às decisões relativas à vida política de Pedro Américo, que dependeu muito mais de “alguns amigos de reconhecida influência” do que da vontade e da determinação do grande artista brasileiro. De fato, o embaixador contara – e muito mal – apenas uma pequena parte da história.

Nas condições em que corre uma campanha eleitoral, é de se imaginar que Pedro Américo tivera apoios importantes, especialmente em seu estado natal. Era preciso contar com agentes que intercedessem a seu favor junto do eleitorado; que divulgassem as suas cartas abertas e fizessem o eleitor ver que o nome do conterrâneo, que tantas vezes honrou a sua terra e a sua gente, era o melhor para representar os interesses do estado da

quaisquer que fossem as manifestações do seu engenho e da sua atividade produtiva, formavam como uma chusma de mentecaptos, sem importância nem significação na ordem das coisas, porque não constituíam um órgão especial e forte no implacável mecanismo das derrotas e triunfos eleitorais.

É contra esse olvido dos imprescindíveis deveres do político, contra essa espécie de ostracismo votado a todo operário, a todo artífice, a todo homem útil e singelo, que se deve elevar o espírito nacional em nome dos princípios da democracia americana, cujos triunfos confortam o nosso coração de patriota, e cujas deslumbrantes irradiações iluminam os horizontes da terra brasileira, até agora entenebrecidos pelo mais irremediável desânimo.

Haverá quem, sob a sagrada égide da República vitoriosa, possa nutrir no seu seio um sentimento discordante com a dignidade humana? Ainda haverá um artista que não tenha consciência do seu valor, da sua independência, da sua missão como membro de uma sociedade altamente predestinada? Quais aspirações, quais desejos e anelos poderão hoje apoderar-se do ânimo dos brasileiros, senão os que devem convir aos filhos deste século de progresso, de luz à de liberdade?

E também haverá entre os futuros legisladores da pátria regenerada um único que desconheça que sem as belas-artes, sem as artes mecânicas, sem os transformadores da matéria utilizável e os produtores dos cabedais nacionais nenhum povo pode conhecer os benefícios da civilização e da opulência? Na Alemanha, na França, nos Estados Unidos, na Suíça e na Itália os promotores de quase todos os progressos de caráter civilizador têm sido, em geral, os grandes artistas, aos quais a nação reconhecida decretou cadeiras de honra nas assembleias legislativas, ou estátuas e lápides comemorativas nas praças públicas.

Verdi* é um simples músico, Morelli* um simples pintor, Monteverdi* um escultor, e não obstante se terem sempre absterido de figurar nas lutas dos partidos, possuem suas cadeiras no senado italiano, ao lado dos príncipes de sangue e das maiores ilustrações da ciência e da política.

A vós, artífices de tantos gêneros, modestos e gloriosos representantes da soberania popular simbolizada na soberania do engenho e da profissão, cumpre agora cogitar do futuro e decidir qual sorte preferis na próxima reorganização do país: se o sistemático olvido de que foram sempre objeto a vossa classe e as vossas profissões, se o vosso ingresso na órbita dos elementos da próxima grandeza da República, na qual vos deveis

Paraíba e do Brasil no Parlamento Nacional. Isso, se tivéssemos pela frente uma eleição normal. O que não ocorreu.

Além de outras coisas, Cardoso de Oliveira se esquecera de dizer que ocupar uma cadeira no Legislativo Nacional era um antigo projeto de Pedro Américo, que começou a tomar corpo por volta dos vinte anos de idade, quando se achava em Paris, instruindo-se e aprimorando-se nas melhores escolas da velha cidade. Durante o tempo em que o jovem pintor brasileiro permaneceu na Cidade das Luzes (1859-1864), manteve corres-

recomendar por Vós mesmos ao respeito do legislador brasileiro, para que sagre para sempre a arte nos solenes areópagos da Pátria regenerada.

A vós incumbe enviardes um artifice ao seio do Parlamento em que se tem de decretar a forma definitiva da Instituição Democrática Brasileira; porque importa desde já demonstrardes aos adeptos da política há pouco decaída, que ainda não perdestes o sentimento dos vossos deveres patrióticos e o direito de sufragar um dos vossos.

Quantos melhoramentos não há que promover nessa formosa parte da América do Sul, para suavizar a sorte do operário, do artista, e desenvolver nas gerações novas as vocações especiais! Quantas instituições a criar para modificar a ingratidão das circunstâncias que algemam o artista, e jungem às vezes o seu espírito ao carro de uma miséria tão injusta quanto é nele nobre o ardor do trabalho e profundas as decepções grandeadas nas lutas da existência! Eu não sei qual situação exista mais credora da atenção do legislador, e dos cuidados de um governo previdente e sábio.

Fui, no Rio de Janeiro, presidente da *Liga Operária*, quando aquela associação contava em seu seio mais de cinco mil adeptos, e conheço pelos malogrados esforços da diretoria no intuito de melhorar a sorte do artista e do operário, antipatia com que semelhante instituição, toda de fraternidade e socorro mútuo, era tratada pelos antigos estadistas, os quais negavam-lhe tudo quanto podia garantir-lhe a existência, e até – por conceituarem-na de índole liberal e republicana – a aprovação dos respectivos estatutos, em que entretanto se evidenciavam a ordem, as intenções pacíficas e o fim moralizador que tínhamos em vista. Desanimado, abandonei o posto de honra, depois de ver que, adversa à felicidade dos cidadãos, a corruptora política conseguira introduzir a discórdia entre os membros da associação, e pretendia reduzir esta a uma simples máquina de guerra ao serviço dos partidos dominantes.

A proclamação do regime democrático no Brasil deve banir do nosso solo até os últimos vestígios desse espírito dissolutor e imoral, a que deve o brasileiro o desânimo que o imobilizava, e esse Estado o seu atraso, a sua pobreza e a sua absoluta decadência.

A convite do Governo francês assisti às festas e tomei parte nos congressos celebrados por ocasião da última Exposição Universal de Paris – grandioso concurso de todas as maravilhas do engenho humano e de todos os produtos da civilização –, e entre tantos representantes das associações operárias de todas as grandes nações do mundo, não tive o prazer de ver um único do meu país; e eu próprio, que ali representei gratuitamente a minha pátria no *Congresso internacional para a proteção das obras de arte e dos monumentos históricos*, ao qual presidi por aclamação dos seus ilustres membros, depois de um trabalho indefesso durante mais de um mês e de grandes sacrifícios pecuniários para corresponder dignamente às reiteradas gentilezas e atenções de que me faziam objeto, não tive do governo imperial um simples agradecimento, e nem uma resposta, sequer, às comunicações que lhe fiz e ao relatório que lhe mandei acerca dos meus estudos e das decisões do referido Congresso. Tal era o desprezo que no deposto regímen premiava o esforço do artista brasileiro e acolhia os trabalhos dignos de atenção!

Acostumado às lutas do pensamento, aos combates com a adversidade, à independência da palavra e das ações, forte pela segurança de poder viver honestamente em qualquer parte do mundo sem jamais ser pesado aos cofres do meu país, nem carecer embaixada a opinião pública para obter a glória que só esperei do meu trabalho, eu tenho, pois, razão para esperar de Vós a alta distinção de vos representar no seio da próxima *Assembleia Constituinte*, como tantas vezes – sem proteção oficial nem encargo pecuniário –, entre assembleias de príncipes e reis representei o nome brasileiro, glorificando pela arte os fatos mais notáveis da nossa história.

pondência com o naturalista francês Louis-Jacques Brunet¹², residente na capital pernambucana.

A estreita relação de Pedro Américo com Brunet iniciou-se em 1854, quando o naturalista, contratado pelo governo da Província da Paraíba do Norte, incorporou à sua equipe de desbravadores dos rincões nordestinos um prodigioso menino de onze anos, que registrou em desenhos a flora e a fauna da região. Pedro Américo acompanhou a expedição chefiada por Brunet por cerca de vinte meses, atravessando os então selváticos sertões da Paraíba do Norte, Ceará, Rio Grande do Norte e Piauí, aprendendo com o naturalista noções de ciências naturais e o idioma francês.

Em correspondência endereçada ao naturalista, enviada de Paris, com a data de 7 de novembro de 1863¹³, o jovem artista manifesta seu interesse em ingressar na política nacional:

Tenho tido a lembrança de lançar-me na política de meu país, ao chegar lá, parecendo-me este o único e o mais incontestável meio de servir ao progresso de nosso desenvolvimento intelectual. No Brasil não há elementos para que sob a influência dos ideais de uma Escola, o estudo das belas-artes se possa espalhar, como se vulgarizaram os estudos das letras. Não há localidade, por menor que seja, não há um só recanto habitado no Brasil, que não tenha uma aula de latim, onde bem ou mal ensina-se a conhecer literatura romana. Entretanto, em uma tão rica nação, em um país que reclama a tantos títulos o nome de civilizado, não há uma só instituição favorável às belas-artes e por consequência a uma das fontes mais abundantes de prosperidade pública: à indústria comercial.

[...] Sem falar dos bem-feitos de sua cultura sobre a civilização, apresentaria, se me envolvesse na política, os resultados práticos do ensino das belas-artes entre nós; o que se compreende mais facilmente no Brasil, onde o reinado dos caminhos do ferro e do desenvolvimento material deve suceder evidentemente à apatia em que temos vivido, apesar de termos tantos homens devotados ao bem público e ao interesse geral. É pois convencido que poderia obter alguns frutos mais saborosos do que os que produziram os esforços encerrados em um *atelier*, que me tenho lembrado da carreira política para servir ao país e às belas-artes, porquanto as palavras pronunciadas no seio do parlamento são as que edificam e organizam a sociedade.

Fraternalmente vos saúda o
vosso confrade e amigo
Pedro Américo de Figueiredo
Florença, 15 de fevereiro de 1890

12 Nas poucas cartas trocadas entre Pedro Américo e Brunet que se preservaram, há indicações de que mantinham correspondência regular. Algumas delas encontram-se no Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba, em João Pessoa.

13 O leitor encontrará a íntegra desta correspondência na obra *Cartas de Pedro Américo*, um dos volumes da Coleção Pedro Américo.

o artista paraibano se dirigiu aos eleitores de Areia, anunciando a sua candidatura e pedindo-lhes apoio. Dela, destacamos dois trechos:

Filho estremecido da Paraíba do Norte, d'onde poderosas circunstâncias me têm afastado, educado nas lutas do pensamento, que enobrecem a alma e sublimam o caráter, e conhecido de quantos no mundo têm noção dos últimos progressos das belas-artes e das ciências filosóficas na nossa América, eu não interromperia por certo o fio das minhas ocupações estéticas e das minhas pesquisas científicas, a obra a um tempo civilizadora e deleitável que empreendi, não acudiria à voz que me convoca à arena dos combates políticos, se em mim o sentimento patriótico não sobrelevasse as considerações pessoais. Convencido, porém, que é dever de todo o cidadão esquecer a si mesmo por amor de seus conterrâneos, aceito a candidatura que espontaneamente me oferecem os meus afetos, na esperança de que a minha presença entre os ilustrados atletas do progresso, longe de perturbar a paz dos que laboram na edificação da Pátria, seja para todos um penhor de concórdia, e como um novo elo para a cadeia que nos prende à comunhão de uma só ideia.

Ainda que ausente da minha terra natal, não tenho deixado de acompanhar os diferentes aspectos por que tem passado a sua história com as diversas situações políticas, interessando-me particularmente por tudo quanto se refere às instituições de utilidade geral; e, força é dizê-lo, nem dos esforços dos mais ilustrados representantes do Parlamento nacional, nem do influxo do universal progresso, nem da sensível expansão do seu comércio, das variações da sua nascente indústria, da vitalidade moral dos seus filhos e, finalmente, das louváveis tentativas com que a política tem buscado melhorar o estado geral da Província, tenho visto derivarem os resultados a que tem direito de aspirar essa formosa parte do Império sobre a qual espalhou a Natureza tantos dos seus inexauríveis tesouros.

E entretanto, quantas forças se não teriam aproveitado, quantos progressos se não teriam realizado na agricultura, no comércio, na instrução pública, no método de transformar as matérias-primas e multiplicar os recursos intelectuais e materiais do produtor se, em vez de se consumirem em lutas estéreis, tivessem sempre patentado em patrióticas os dotes de sua invejável organização tantos belos engenhos que aí têm feito carreira pela política!

Fora erro, porém, atribuir-se-lhes os males originados em circunstâncias que transcendem a órbita da Província, não raro acusada de morosidade na falsíssima hipótese do quase geral progresso das suas congêneres, muitas das quais permanecem imóveis, ao passo que em países estrangeiros a magnitude dos acontecimentos científicos, comerciais, artísticos, industriais e políticos vão transformando a existência e imprimindo nova feição à face das coisas.

Os recentes trabalhos da estrada de ferro destinada a multiplicar a atividade da Província tornam credores da gratidão pública os promotores e propugnadores desse incomensurável benefício; ao mesmo tempo que a ausência de outros melhoramentos gerais, como sejam vias *férreas econômicas* em todas as direções, a exemplo das da Lombardia e do Piemonte; de ativa *navegação fluvial e costeagem*, como em França, na Inglaterra, na Itália e nos Estados Unidos, de *viação fácil e racional*, como em toda a Europa central; de estabelecimentos metalúrgicos, como na Suécia, na Rússia e na Espanha; ou de melhoramentos econômicos, como *institutos e bancos agrícolas* à semelhança dos de França, da Bélgica, da Prússia; de *caixas rurais* instituídas sob o plano das da Inglaterra, da Baviera e da Hungria, ou melhoramentos intelectuais, como *escolas agrárias elementares*, onde os agricultores aprendessem a multiplicar a uberidade do solo e a analisar os produtos do seu trabalho; *fazendas-modelo*, nas quais, segundo o que acontece na Austrália, na Sicília e na Estíria, pudessem os lavradores instruir-se pelo exemplo e aumentarem pela imitação o valor de suas terras; de *alguma arte* que, segundo o que acontece na Itália medieval e acontece na França contemporânea, inspirasse as vocações especiais para a carreira do belo; de *estabelecimentos de instrução teórica* para as classes abastadas e *prática* para o proletariado; e, finalmente, de trabalhos hidráulicos destinados a minorar as ter-

Ainda que ausente da minha terra natal, não tenho deixado de acompanhar os diferentes aspectos por que tem passado a sua história com as diversas situações políticas, interessando-me particularmente por tudo quanto se refere às instituições de utilidade geral; e, força é dizê-lo, nem dos esforços dos mais ilustrados representantes do Parlamento Nacional, nem do influxo do universal progresso, nem da sensível expansão do seu comércio, das variações da sua nascente indústria, da vitalidade moral dos seus filhos e, finalmente, das louváveis tentativas com que a política tem buscado melhorar o estado geral da Província, tenho visto derivarem os resultados a que tem direito de aspirar essa formosa parte do Império sobre a qual espalhou a Natureza tantos dos seus inexauríveis tesouros.

Nada se sabe acerca desta passagem da vida de Pedro Américo: se desistiu da candidatura, se não recebeu votação suficiente etc. O certo mesmo é que ele não se elegeu.

Vê-se nesta carta aberta que Pedro Américo fizera sua campanha ao Parlamento do Império distante da Paraíba. Nos dois trechos anteriores, o artista se escusa por estar longe da terra natal, afirmando que poderosas circunstâncias o teriam impedido de ter com os conterrâneos. Mesmo a distância, diz não desconhecer o que se passa na Paraíba do Norte, e tampouco está alheio aos desdobramentos políticos que aí ocorreram. Se “o que anda na boca anda também no coração”, como lembra o ditado popular, percebe-se que a distância de sua terra natal o incomodava. E Pedro Américo tinha motivos de sobra para se preocupar com a prolongada ausência. No Rio de Janeiro, enfrentara, muitas

ríveis consequências das secas – flagelo que se repete segundo leis meteorológicas, climatéricas, geológicas e topográficas de fácil interpretação –; a ausência, digo, desses e de muitos outros atributos da civilização, condição de toda a prosperidade em uma sociedade moderna, aí nos está mostrando a arduidade da tarefa que incumbem ao político os altos destinos dessa formosa Província, cuja extensão e recursos naturais de todo o gênero, bem que medíocres comparados aos de outras províncias do Império, são, todavia, superiores aos de muitas nações notáveis da Europa, como a Bélgica, a Holanda, a Dinamarca, a Suíça, a Grécia e a Romênia, as quais em tempo relativamente breve colonizaram-se, progrediram e civilizaram-se pelo constante esforço dos filhos, e não por circunstâncias casuais ou pelo atuar de decretos superiores à vontade humana, como muitos o creem e outros adrede o propalam para encobrir a própria incapacidade e a ineficácia das teorias de que se imbuem.

Os meus contínuos estudos das teorias naturais, filosóficas e sociais nos países mais adiantados da Europa, a minha prolongada convivência com os seus mais ilustres cultores da ciência e da arte, a constante observação dos fenômenos econômicos e políticos progenitores do progresso neste grande foco de luz cujos raios iluminam todas as nações do mundo; o conhecimento da legislação de tantos povos diversos pela raça, pela índole e pelos costumes; e, além disso, a experiência das coisas do meu país, e em particular da Paraíba – que já percorri em toda a sua extensão – incutem-me no espírito a convicção de que invejáveis propensões ingêntas dos meus Comprovincianos, a sua inteligência no cultivo de todos os ramos de conhecimentos, a sua atividade na vida política, a facilidade com que abraça as ideias nobres e generosas, a sua sensibilidade, o seu heroísmo manifestado nas batalhas nuncias das vitórias do Império; a sua admirável resignação durante as calamidades públicas; e, com esses elementos de grandeza cívica, a ulerdade quase geral do solo paraibano, a variedade dos climas e das produções naturais de tão bem dotada terra, e até a sua situação geográfica intermediária aos dois extremos do Brasil, não são fatos que se possam eliminar dos cálculos que evidenciam os altos destinos dessa formosíssima Província.

vezes, problemas para deixar o país em direção à Europa. Seus opositores, e em especial os anônimos, iam para os jornais acusá-lo de viver mais na Europa do que no Brasil, à custa dos cofres imperiais.

É bem possível que esse tenha sido o calcanhar-de-aquiles de sua campanha à Assembleia Imperial, por onde os adversários demoliram as suas pretensões parlamentares. E, por tal razão, era também necessário não insistir, agora pretendente a ocupar uma cadeira na primeira Assembleia Constituinte republicana, no afastamento de seu estado natal em seus veículos de propaganda. Tanto é assim, que na carta aberta aos artistas, a de 1890, o candidato Pedro Américo não faz qualquer referência a isso. Tampouco seria conveniente retornar à Paraíba justo no momento da campanha eleitoral, o que poderia ser interpretado como atitude de interesse exclusivamente político – e talvez os danos às suas pretensões, com a sua presença, fossem bem maiores.

E é também razoável se considerar que, a se repetirem as mesmas circunstâncias da frustrada candidatura de 1881, as chances de Pedro Américo ocupar uma cadeira na Assembleia Nacional Constituinte de 1891 eram muito remotas. Se as condições de sua

E quantas vezes, atravessando no vapor os campos agricultados e floridos deste velho e cansado continente, ou as entranhas das suas serras perfuradas, transpondo pelas pontes pênseis os leitos dos seus rios navegáveis e o seio dos vales ajardinados; avistando as suas costas artesoadas e a luz dos seus faróis elétricos; visitando os seus arsenais gigantescos, suas grandiosas alfândegas, suas vastíssimas fábricas, suas galerias de arte, suas coleções científicas, suas doutas academias, seus estabelecimentos astronômicos, mecânicos, industriais; ou interrogando os seus monumentos históricos, admirando os primores do seu engenho, contemplando as maravilhas da sua inteligência patenteada nos descobrimentos da química, da fisiologia e em geral das ciências positivas e biológicas; conversando de viva voz com pessoas distantes de mim centenas de quilômetros; vendo irrigadas e férteis planícies outrora adustas e áridas, achanadas as montanhas, cortados os continentes, e como suprimidas as distâncias que separam os diversos povos; quantas vezes, enfim, cogitando em tantos prodígios da atividade humana, e procurando descobrir as leis da aspiração geral das sociedades à plenitude do direito e da liberdade, não voou o meu pensamento até a terra do meu berço, como a esperança em busca do país da promessa destinado a receber ele encerra mais grandioso nos seus inefáveis arrebatamentos do ideal!

A legislação, porém, desse país em que eu tinha fixada a minha mente como em astro de alento era um obstáculo invencível para que a mim, simples operário do verdadeiro e do belo, fosse permitido colaborar diretamente com o estadista e o soldado no aperfeiçoamento e exornação da Pátria; e semelhante ao nauta que aguarda o vento favorável para lançar-se aos oceanos onde talvez o traguem as tempestades, esperei nos decretos da Província como quem conhece a irrefreável progressão do direito na consciência dos povos predestinados. Obrigado assim a encerrar na esfera aparentemente plácida da cogitação e da arte as aspirações do meu patriotismo, procurei desenvolver os sentimentos estéticos da Nação, tornando ao mesmo tempo conhecidos desde o Prata até o Neva as glórias brasileiras e o nome Paraíba; e quando, durante a última seca que flagelou os nossos sertões, chegou aos meus ouvidos a voz de tantas vítimas da assombrosa calamidade, não fui surdo aos gemidos dos meus infelizes Comprovincianos: antes, assinando-lhes a melhor parte do produto da exibição dos meus trabalhos, pungiu-me o pesar de não poder dispor de inesgotáveis cabedais para os socorrer.

E, pois, no descontinuar a carreira e, que nunca deixei de manifestar o meu amor à Pátria, alenta-me a esperança de encontrar nos ilustrados Eleitores desse Círculo o apoio para que me seja permitido pagar ao meu país natal o tributo de gratidão que lhe devo, fazendo ecoar no Parlamento Brasileiro a voz dos meus Comprovincianos, e concorrendo para tornar cada vez mais incontestáveis no seio da Representação Nacional os títulos que os tornam dignos da geral consideração e do respeito do legislador.

Roma, 16 de julho de 1881.

Dr. Pedro Américo de Figueiredo.

Do Rio de Janeiro, o governo provisório investiu no cargo de governador da Paraíba o juiz de direito de Catolé do Rocha, Venâncio Neiva. E, como era praxe no começo da República, o governo provisório nomeara também os auxiliares diretos de Venâncio Neiva: Epitácio Pessoa, para secretário-geral, e João Coelho Gonçalves Lisboa, para chefe de polícia (ALMEIDA, 1997, p. 176). Foi no governo de Venâncio Neiva que transcorreram as eleições para escolher os representantes paraibanos ao Congresso Constituinte.

Assim como ocorreu em outras partes do país, as eleições de 15 de setembro de 1890 para a Assembleia Constituinte, na Paraíba, são consideradas fraudulentas (ALENCAR et al., 1979, p. 193), porque manipuladas pelos militares vinculados ao marechal Deodoro da Fonseca. No governo de Deodoro da Fonseca algumas dezenas de oficiais foram eleitos para o Congresso Constituinte. E em muitos estados da recém-criada federação, a população viu espantada candidatos completamente desconhecidos saírem eleitos das urnas. Se fraudes eleitorais já eram comuns na Paraíba, como no resto do país, durante a Monarquia, o que dizer de um período de nossa história em que um regime de força assentava representantes militares e civis em diversos postos da administração e da vida política, e todos subordinados, claro, ao comando da capital federal?

Diante de tal quadro político e institucional, a inconsistência das informações deixadas por Cardoso de Oliveira parecem querer dizer que a escolha de Pedro Américo adveio de um “acordo de gabinete”, firmado com altos agentes da recém-instituída República. Tratou-se, então e ao que tudo indica, de uma eleição de “favas contadas”. E o calculado silêncio de Cardoso de Oliveira queria mesmo era deixar no limbo acontecimentos que culminaram num processo eleitoral viciado, manipulado pelos altos escalões militares, a centenas de quilômetros da Paraíba, em estreita associação com forças políticas locais.

Outros motivos concorrem para dar consistência a essa suspeita. Vejamos.

É necessário não perder de vista que Pedro Américo foi um homem de enorme projeção em seu tempo, e que soube criar vínculos e relações de amizade com diversas personalidades do Império, entre as quais as militares. Pedro Américo se distinguiu, dentro e fora do país, como “pintor de batalhas”, eternizando em grandes telas feitos militares recentes, quase todos vinculados à campanha brasileira na Guerra do Paraguai, como a *Passagem do Chaco* (1871), *Batalha de Campo Grande* (1871), *O ataque da Ilha do Carvalho* (1872), *Combate do Itapiru* (1874), *Passo da Pátria* (1874), *A Batalha do Avaí* (1877).

Pedro Américo, assim como Vítor Meireles, eram os pintores brasileiros que mais atendiam às exigências de criação e solidificação da imagem pública que o país se esforçava por estabelecer. É bem sabido que o Estado imperial brasileiro tomara as belas-artes como esteios indispensáveis de celebração de uma nova ordem, segundo os interesses de uma nação nova que precisava de símbolos que “alardeassem” a sua grandeza. O imaginário da nova nação tropical, assim, alimentou-se de obras artísticas que estamparam eventos e personagens capazes de marcar a nossa soberania, como os que ressaltaram nossa individualidade étnica, através do indianismo, e feitos históricos que expuseram nossa determinação guerreira, como os conflitos com os holandeses e os paraguaios.

Os projetos do artista-parlamentar

Qualquer que tenha sido o caminho percorrido por Pedro Américo para chegar ao mandato político, naqueles conturbados momentos iniciais de nossa vida republicana, haverá certamente de ceder espaço à qualidade de seu trabalho parlamentar. O conjunto de projetos trazidos à apreciação da Câmara Federal mostram que Pedro Américo estava decidido a apresentar alternativas institucionais que permitissem ultrapassar os graves índices de atraso educativo e cultural da nação, especialmente os relativos ao ensino universitário e à vida artística e intelectual.

Pedro Américo elaborou os seguintes projetos: A criação de três universidades; a fundação de uma galeria nacional de belas-artes independente da Escola de Belas-Artes (o que só viria, de fato, a ocorrer em 1937, com a criação do Museu Nacional de Artes Plásticas); a criação de um teatro nacional; a abolição das loterias e de outros jogos desumanos (como os espetáculos de touro); a repressão dos costumes dissolutos; a lei sobre propriedade artística e literária e os direitos autorais.

Os projetos que viu aprovados, porém, foram os que trataram de questões políticas urgentes, como o que concedeu auxílio financeiro ao Estado da Paraíba; e “dentre as emendas que apresentou ou apoiou com a sua assinatura, a que reduziu o período presidencial a quatro anos, e a que concedeu pensão vitalícia a d. Pedro de Alcântara” (OLIVEIRA, 1993, p. 171).

Embora as propostas apresentadas por Pedro Américo fossem da maior relevância para o desenvolvimento educacional e cultural do país, não conseguiram sensibilizar os parlamentares, muito mais ocupados com o instável cenário político da Nação. E os congressistas tinham razões de sobra para estar preocupados. O País vivia um clima político em que as forças republicanas divergiam acerca dos rumos a serem tomados na elaboração da Carta Magna. Enquanto o marechal Deodoro da Fonseca, os positivistas e parte do Exército queriam um regime centralizado, os grupos dominantes dos principais Estados almejavam assegurar o princípio federalista e representativo, que iria garantir a sua participação no Governo. Três meses após o Congresso Constituinte ter dado início aos trabalhos, foi promulgada a primeira Constituição republicana, em 24 de fevereiro de 1891, baseada na Carta dos Estados Unidos. Para as oligarquias estaduais, a promulgação da Constituição foi uma vitória, porque se garantia a autonomia dos Estados. A Constituição, elaborada e aprovada às pressas, dá bem uma noção da situação política que o Brasil enfrentou neste período.

E um dia após a Promulgação da primeira Constituição republicana, o Congresso Nacional se veria agitado com a eleição indireta do presidente e do vice-presidente do Brasil. De um lado, as oligarquias sustentaram o nome do presidente do Congresso Constituinte, Prudente de Moraes, e do marechal Floriano Peixoto como seu vice. Mas, os boatos de que os militares preparavam uma intervenção para impor o nome de Deodoro da Fonseca, deram-lhe a vitória, por um placar apertado: 32 votos a mais que Prudente de Moraes (cf. ALENCAR, CARPI, RIBEIRO, 1979, p. 194). E Floriano Peixoto elegeu-se vice-presidente.

O período em que o marechal Deodoro da Fonseca ocupou a cadeira presidencial foi marcado por uma sucessão de crises, que se refletiam no Congresso Nacional. Deodoro afastou todos os presidentes de Estado que apoiaram a candidatura de Prudente de Moraes. Em fins de outubro, a Câmara Federal conseguiu aprovar projeto que regulamentava os atos do Legislativo e do Executivo. Em seguida, os parlamentares impuseram mais uma derrota ao chefe do Executivo, negando-lhe um pedido para a emissão de 600.000 contos. Foi, também, a “gota d’água”, porque, ato contínuo, o marechal Deodoro da Fonseca dissolveu o Congresso Nacional e encarcerou os principais líderes oposicionistas (cf. ALENCAR, CARPI e RIBEIRO, 1979, p. 194).

A reação não tardou. Com o apoio do vice-presidente da República, Floriano Peixoto e militares, os trabalhadores da Central do Brasil entraram em greve, protestando contra o ato de fechamento do Congresso. Diante de tantos abalos, Deodoro da Fonseca renunciou a 23 de novembro de 1891, e Floriano Peixoto assumiu a presidência da República. Mesmo tendo chegado à presidência do país armado de muito poder – apoiado pelo Exército e pelas oligarquias descontentes com o governo de Deodoro da Fonseca – Floriano Peixoto enfrentaria situações muito tensas durante o seu mandato.

Um artista na disputa política

Nem precisamos ir muito longe para nos certificar que, num clima politicamente tão agitado como o que retratamos aqui, não poderiam prosperar propostas como as desenhadas por Pedro Américo. E também não é de se espantar que a “falta de ouvidos” do Congresso Nacional aos seus projetos tenha lhe causado profunda decepção, porque chegara à Câmara Federal certo de poder contribuir com sua larga experiência e erudição para o aprimoramento do país.

A passagem de Pedro Américo pelas regiões do poder público no Brasil foi, aliás, um curto incidente da sua carreira, que não lhe deixou saudades, nem influiu de modo apreciável na marcha dos negócios do país (p. 170).

Republicano, culto e humanista, aquela havia sido a oportunidade de sua vida de pôr em andamento, enfim, as aspirações que durante tanto tempo alimentara: de intervir, positivamente, nos destinos de seu povo, criando instituições e mecanismos que ajudassem a formar cidadãos conscientes de seu papel e de seus deveres diante de um país empobrecido que precisava crescer. E Pedro Américo entendia que não seria possível o país pôr-se em marcha de crescimento, igualar-se às grandes nações de seu tempo, se a maior parte da população brasileira continuasse submetida às graves condições de pobreza e ignorância. Era urgente, pois, criar e fortalecer instituições capazes de fazer com que alcançássemos, de modo mais rápido e consistente, a posição de nação culta e desenvolvida.

Referências bibliográficas

ALENCAR, Francisco, CARPI, Lúcia e RIBEIRO, Marcus Venício. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

ALMEIDA, Elpídio. Pedro Américo e seu Torrão Natal. In: ALMEIDA, Horácio (org.). *Pedro Américo – Centenário de seu nascimento*. João Pessoa: A União, 1944.

ALMEIDA, Horácio de. *História da Paraíba*. 3 ed. João Pessoa: Editora Universitária; Conselho Estadual de Cultura, 1997. (Tomos I e II).

ARRUDA, José Octávio de. *História da Paraíba: lutas e resistência*. 5 ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

DEL PRYORE, Mary e VENÂNCIO, Renato. *O livro de ouro da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DUQUE-ESTRADA, Luís Gonzaga. *Arte brasileira: pintura e escultura*. Rio de Janeiro: H. Lombaerts & Cia., 1888.

_____. *Impressões de um amador: textos esparsos de crítica (1882-1909)*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2001. (Inéditos & Esparsos).

_____. *Mocidade morta*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1995.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Edusp/IDE, 1995.

GALVÃO, Alfredo. *Manuel de Araújo Porto Alegre: sua influência na Academia Imperial das Belas-Artes e no meio artístico do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1959. (Separata da Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 14).

GUIMARÃES JÚNIOR, Luiz. *Pedro Américo*. Rio de Janeiro: Henrique Brown e João de Almeida Editores, 1871. (Galeria Brasileira, 2).

GUINSBURG, J. (org.). *O romantismo*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1985. (Stylus, 3).

HOLANDA, Sérgio Buarque de (dir.). *História geral da civilização brasileira*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1987. (O Brasil monárquico, tomo II, 3º v., nº 5).

MARTINS, Lincoln. *Pedro Américo, pintor universal*. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba; Brasília: Fundação Banco do Brasil, 1994.

MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1977-78. (vol. III, IV).

MELLO JÚNIOR, Donato. *Pedro Américo de Figueiredo e Melo: 1843-1905*. Algumas singularidades de sua vida e de sua obra. Rio de Janeiro: Edições Pinakothek, 1983.

MELO, Pedro Américo de Figueiredo e. *Alguns discursos*. Florença: Imprensa de l'Arte della Stampa, 1888. (2ª parte).

_____. *Amor d'esposo – narrativa histórica*. Florença: Imprensa de l'Arte della Stampa, 1886.

_____. *Discursos parlamentares: 1891 a 1892*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892.

_____. *La réforme de l'École de Beaux-Arts et la opposition (Par un élève)*. Paris: A. Morel et Cie., 1863.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles e MATTOS, Claudia Valladão (orgs.) *O bra- do do Ipiranga*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999. (Acervo, 2).

OLIVEIRA, J. M. Cardoso de. *Pedro Américo: sua vida e suas obras*. 2ª ed. fac-sim., Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1993.

SCHWARCS, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. 3ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *O espetáculo das raças – Cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas – forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. 3ª ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988. (v. I)

SILVA, Demócrito de Castro e. *Pedro Américo: poeta das cores e pintor de batalhas*. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura/Governo do Estado da Paraíba, 1982.

SILVA, Silvano Alves Bezerra da. Pedro Américo: Gênio da Raça Brasileira. In: MELO, Pedro Américo de Figueiredo e. *A ciência e os sistemas – questões de história e de filosofia natural*. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SILVA, Silvano Alves Bezerra da. Pedro Américo e o processo de construção nacional das belas-artes. In: MELO, Pedro Américo de Figueiredo e. *Considerações filosóficas sobre as belas-artes entre os antigos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

Um campo e sua seara: aspectos do campo artístico pernambucano nos anos vinte

Paulo Henrique Rodrigues

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resumo

O presente texto é dedicado a uma breve análise da estrutura do campo artístico pernambucano na segunda década do século XX. Estruturado por relações que passam pelas instâncias de poder, pelas instâncias ideológicas e pelo *habitus* inerente a este campo, fortemente marcado, pela chegada das ideias modernistas, almejamos delinear as bases deste campo, percebendo como as mesmas orientaram as práticas e os posicionamentos dos indivíduos.

Palavras-chave: Arte, Campo, Pintura, Recife.

Abstract

This paper is devoted to a brief analysis of the structure of the artistic field Pernambuco in the second decade of the twentieth century. Structured by relations that pass through positions of power by the court and the ideological habitus inherent in this field, strongly marked by the arrival of modernist ideas, we aim to outline the bases of this field, realizing how they guided the practices and positions of individuals.

Keywords: Art, Camp, Paint, Recife.



O Recife dos anos vinte possuía uma efervescente vida cultural. Os admiradores das artes podiam apreciar espetáculos teatrais, apresentações de operetas nacionais e internacionais, deleitarem-se na produção literária local, irem ao cinema ou a uma exposição de pintura. Estas últimas eram frequentes: pintores locais, vindos de outros Estados, e até mesmo de outros países, vinham expor na capital pernambucana. Mas a pintura parece que não atraía tantos espectadores como o teatro ou cinema. Tal observação foi feita em um texto intitulado “A Arte em Recife”, publicado no Diário de Pernambuco que afirmava que:

oficializado ou semi-oficializado muito aumentariam suas possibilidades. Contanto que não fosse dirigido por burocrata também oficial. (FREYRE, 1979, p.313)

O aparecimento de galerias de arte no Recife deu-se somente a partir da segunda metade do século XX, ainda de forma incipiente, ligada ao mercado de ambientação e decoração. Ainda que o primeiro conjunto de galerias comerciais profissionais tenha nascido apenas a partir da década de 1970 (DINIZ, 2008, p.103). Neste espaço de tempo, marcado pela ausência de locais específicos para a realização de exposições e agregamento dos admiradores de arte, as exposições ocorriam em especial no Gabinete Português de Leitura e no Teatro de Santa Isabel.

Também não existiam publicações especializadas em arte. Deste modo, os principais jornais foram o meio de veiculação destas críticas. A dificuldade dos meios editoriais, sobretudo nos especializados e nas revistas técnicas, faziam do jornal o divulgador central de tudo que aparecia na cidade. Assim, seria raro o intelectual ou o técnico especialista em algo que, ao precisar dos meios de comunicação, não se tornasse jornalista e começasse então a ser notado, muito embora fizesse uma divulgação mais informativa que propriamente especializada do seu campo (SOUZA BARROS, 1969)

Nos jornais diários que circulavam pelo Recife não haviam colunas destinadas especificamente às artes plásticas. As crônicas e críticas escritas sobre o assunto apareciam nas colunas destinadas às artes, como um todo ou em textos escritos por autores que possuíam colunas nos diários e periódicos da cidade. A preponderância da literatura como tema dos textos é incomparável, haja vista que as discussões em torno do modernismo e do tradicionalismo, nos anos vinte, atingiram mais fortemente o campo literário. A imprensa local era (e ainda é) o principal meio de divulgação das exposições no Recife, e recebia quase sempre um convite para a noite de inauguração: o *vernissage* ou abertura. As notas divulgadas nos jornais ocupavam-se de noticiar o período em que a exposição ocorreria, bem como podemos encontrar citação de nomes ilustres que as visitaram, obras adquiridas e títulos de obras expostas.

É no final dos anos vinte e começo dos trinta que ocorreram as primeiras iniciativas em direção à formação das primeiras instituições específicas destinadas a produção e legitimação das artes plásticas no Estado. Data de 24 de agosto de 1928 a criação da lei que institui um espaço público destinado a arte. A lei se refere a criação do Museu do Estado de Pernambuco, que segundo esta:

Fica autorizado ao Governo do Estado criar um serviço de defesa do nosso patrimônio artístico e histórico, e um museu de arte que lhe será anexo, destinado a recolher todos os objetos históricos e artísticos nacionais e regionais. (LOURENÇO, 1999 p. 73)

Manoel Lubambo louvou o trabalho de Fédora do Rego Monteiro em texto escrito em 1938, que colocando o trabalho artístico da pintora num segmento que denominou de *tradição urbanista pernambucana*, junto com Manoel Bandeira. Isto, para distinguir os dois da outra tradição pernambucana, que é a “do paisagismo rural, com o culto da natureza pela natureza”, exemplificada por Telles Junior. Lubambo, e que é bastante favorável ao trabalho de Fédora, pois enumera algumas de suas qualidades: “[...] *um senso muito brasileiro da cor; uma linha, que eu chamaria introspectiva; uma grande e solene dignidade. Uma pintura litúrgica. Feita com vagar e amor.*” (LUBAMBO, Manoel *apud* AZEVEDO, 2006, p. 91)

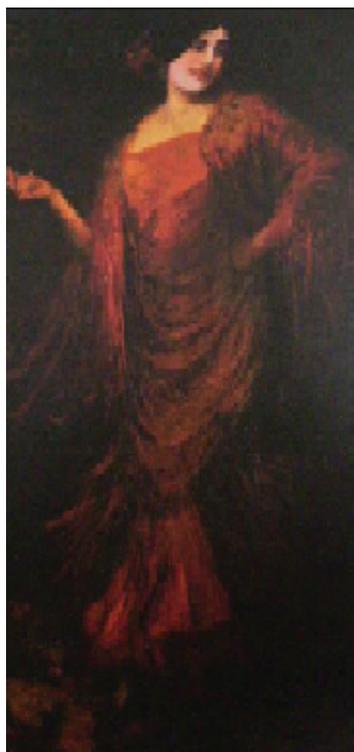


Ilustração 3 -
MONTEIRO, Fédora
do Rego - *La dame em
rouge*, 1912-1913
Óleo sobre tela.
Reproduzida em
HERKENHOFF, Paulo
(org). Pernambuco
Moderno. Recife: CC
Bandepe, 2006.

Devo-me deter nessa questão do colorido. É o problema central da pintura de Dona Fedora. É pela substância cromática, por esses tons sensacionais, por esse senso dir-se-ia que carnavalescamente variegado da cor, com seus azuis, seus amarelos, seus vermelhos, sobretudo, seus vermelhos, que a sua pintura se reveste de importância e de sentido. São cores ou tons que chamam a atenção não só pelo que têm de esquisito, como pelo que têm de ‘nacional’. Não é uma simples volúpia pessoal da cor o que observo, É um imperativo da raça e do sangue. É uma cor, a sua, que só se pode compreender – não digo sentir – indo às igrejas e reparando para os azuis, os dourados, os verdes, os vermelhos, dos retábulos, das imagens e dos painéis. Imagens, retábulos, painéis, com o seu barroquismo e o seu profundo sentimento brasileiro da cor. Por isso é que eu posso dizer que do ponto de vista da cultura e da ‘raça’, é o mais ‘nacional’ dos pintores pernambucanos. E o seu caso, que é sociológico além de pictórico, o mais sério da nossa pintura. (LUBAMBO, Manoel. *in*: AZEVEDO, op. cit)

Como vimos, a Academie Jullian era um espaço onde as alunas entravam em contato com as técnicas retratistas, e também com as referentes às pinturas de gênero. Estas técnicas atendiam aos postulados academicistas, pois a instituição funcionava como um

preparatório para os alunos que pretendiam tentar uma vaga na Escola de Belas Artes Francesa. Fédora foi marcada por estas técnicas que estudou durante sua estadia em Paris.

Ao mesmo tempo em que visualizamos, em sua estadia na Jullian, as raízes que estruturaram seu estilo de pintar, podemos nos perguntar, ao olharmos os retratos pintados por outra artista, que também passou pela Academie, Tarsila do Amaral, se tal argumento nos basta. Ao observamos, por exemplo, o retrato de Oswald de Andrade pintado, em 1922, vêmo-lo retratado em visão frontal, em uma síntese de formas e linhas e redução cromática, com grandes pinceladas; o que nos remete às tendências do impressionismo. Os retratados pintados por Tarsila refletem as novas possibilidades e limites da representação que permearam a arte durante o final do século XIX e início do século XX.

As obras de Fédora seguem os cânones da pintura figurativa com destaque para os retratos. Ao olharmos *La dame em rouge*, podemos ver fortes traços de acento naturalista que marcam a tradição retratística, e colocam sua produção à parte das novas tendências. As diferentes nuances que perpassam a obra das duas artistas, que passaram pela rigorosa Academie Jullian, podem ser explicadas por seus posteriores espaços de vivências. Fédora retorna ao Brasil em 1915, e até o ano de 1917, vive no Rio de Janeiro. Neste mesmo ano retorna ao Recife.

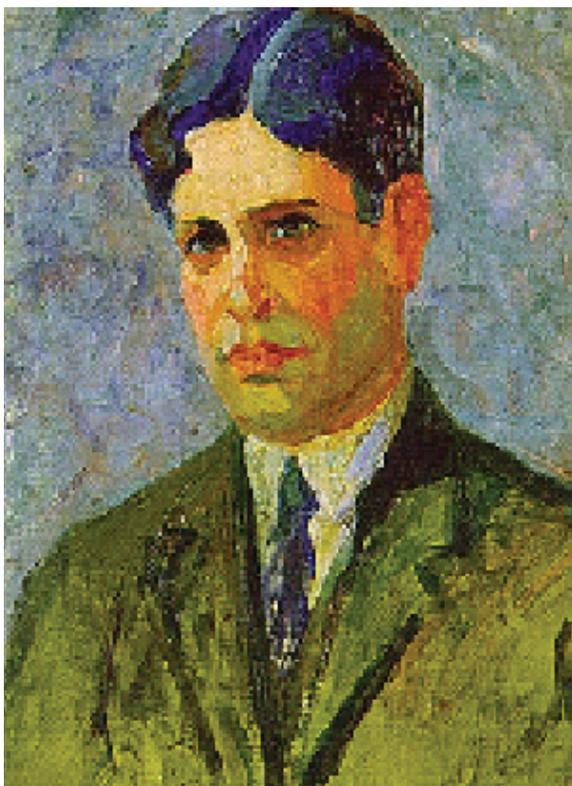


Ilustração 4 -

AMARAL, Tarsila do.

Retrato de Oswald de Andrade, 1922,

óleo sobre tela.

Reproduzido em Enciclopédia Itaú Cultural.

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_IC/Enc_Obras/dsp_dados_obra.cfm?cd_obra=2317&cd_idioma=28555&cd_verbete=3386&num_obra=6. Acesso em 29 de junho de 2009.

Já Tarsila do Amaral, após sua estadia na Academie, continua na Europa. Estuda na academia de Emilie Renard, onde o ensino era menos rígido quando comparado com a Jullian. Retorna ao Brasil em 1922, e forma, no mesmo ano, em São Paulo, o Grupo dos Cinco, com Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia e Oswald de Andrade. Retorna novamente a Paris, em 1923, e continua seu contato com as tendências vanguardistas europeias.

Ao compararmos as duas artistas, observamos que, enquanto Tarsila vivenciou espaços nitidamente marcados por discursos e práticas que alastravam, cada vez mais, o rompimento de um paradigma pictórico academicista; Fédora, ao retornar e fixar-se no Recife, depois de sua estadia na França, volta a integrar um campo artístico onde as rupturas com o paradigma ainda não se manifestavam fortemente.

O desenhista, ilustrador e aquarelista Manoel Bandeira, não saiu de Pernambuco para estudar pintura. Gilberto Freyre e seu homônimo, o poeta Manuel Bandeira, afirmaram, em seus escritos, que foi auto didaticamente que desenvolveu sua técnica. Como no caso de Fédora do Rego, podemos enxergar nos espaços de vivências a qual o desenhista frequentou, principalmente na Revista do Norte, e nas relações mantidas com outros agentes, a presença de traços que se assimilaram a sua técnica, a sua forma de entender e ver o mundo.

Editou seus primeiros desenhos a bico de pena na *Revista do Norte*, tendo sido responsável pela ilustração da capa do primeiro número, com caricatura a cores do ministro Oliveira Lima. A conselho de José Maria, diretor da *Revista do Norte*, Gilberto Freyre, de quem ganhou a admiração, o convida para ilustrar o *Livro do Nordeste*, em edição comemorativa do centenário do *Diário de Pernambuco* e anos depois *Olinda: 2º guia prático, histórico e sentimental* da cidade brasileira. No *Livro do Nordeste*, Freyre escreveu sobre o desenhista, porém lhe ressaltando as qualidades de aquarelista:

Nos seus desenhos flagrantes da vida recifense há um sabor franciscanamente lírico; e um raro poder evocativo. Em nenhum assunto ele se sente tão a vontade como o Recife. O Recife com suas águas furtadas; os seus telhados em cornos de lua ou em asas de pombos; o seu casario irregular de cais, pintado de vermelho ou amarelo, ou quadriculado de azulejos que rebrilham ao sol; as suas barcaças paradas diante dos armazéns de açúcar ou dos depósitos de madeiras; as saídas das missas e das procissões tão cheias de roxo e de amarelo. Aquarelista, Bandeira põe nas suas cores o mesmo doce lirismo franciscano em que se enternece o seu traço. (FREYRE, 1979, p. 326)

Essa captação, do que podemos chamar aqui de aspectos tradicionais da paisagem urbana do Recife e que vai render a Manoel Bandeira elogios de intelectuais tradicionalistas, pode ser entendida em partes na sua atuação na Revista do Norte. Este periódico despontou no cenário editorial do Recife como uma publicação de destaque em seus as-

pectos gráficos, sendo as ilustrações abundantes em todos os números, com fotografias, vinhetas e até mesmo reproduções de telas de Franz Post, Tele Júnior e Vicente do Rego Monteiro. O desenho e a caricatura ganham um tratamento especial ao serem realizados especialmente para a revista por artistas pernambucanos como Manuel Caetano Filho, Luís Soares, José Borges e até mesmo um desenho inédito de De Garo para o nº. 2 da segunda fase.

Constituindo-se como um dos importantes meios de divulgação do regionalismo nos anos 20, a revista deixava claro em seus editoriais que não tinha como pretensão iniciar um movimento novo, mas alinha-se à perspectiva regionalista em voga nos anos 20, evidenciada na publicação de textos críticos que faziam eco à preocupação regionalista e tradicionalista escritos por Freyre e Manuel Lubambo, entre outros. Na opinião de Joaquim Cardozo, os jovens intelectuais que compunham a Revista do Norte seriam a fiel expressão da renovação cultural pernambucana, na década de 20.

Dentro deste ideal as ilustrações trazidas na revista vão de encontro à tendência a valorizar os aspectos típicos do Nordeste, em especial de Pernambuco, através de uma revalorização do barroco, como se pode ver, a título de exemplo, na capa dos três números da segunda fase, feitos por Manoel Bandeira, bem como do passado colonial brasileiro, que aparecem em outros motivos escolhidos nos diversos números da revista.

Cabe aqui ressaltar a atuação de outro ilustrador da revista: Joaquim Cardozo. Na *Revista do Norte*, da qual foi diretor, Cardozo publicou seus primeiros poemas, inclusive o seu poema mais famoso, escrito em 1924: “Recife morto”, e também críticas de arte. Suas ilustrações, assim como as de Manoel Bandeira, eram inspiradas nos aspectos regionais e influenciadas por um traço barroco. Criou para a revista vinhetas e todo um alfabeto de capitulares (letra maiúscula inicial dos capítulos, em geral, ornamentada), com temas da flora regional. Desenhou cajus e coqueiros, que ornamentaram as páginas do editorial e, segundo Souza Barros (1969), teria sido usado pelo poeta na estilização de um corpo alfabético que o editor José Maria teria conservado como inédito.

Seus desenhos flagram aspectos arquitetônicos e urbanos da paisagem do Recife não voltando-se para a exaltação das grandes avenidas que começavam a mudar fisionomia da cidade ou outros elementos que indicassem o processo de modernização na capital pernambucana. O desenhista volta-se para aspectos do Recife antigo em seus aspectos coloniais deixando assim talvez transparecer a influência que a Revista do Norte tenha deixado em sua produção.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Aracy A. *Artes Plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- ANJOS, Moacir dos. *Picasso 'visita' o Recife: a exposição da Escola de Paris em março de 1930*. In: Estudos avançados, vol.12 nº.34 São Paulo Sept./Dec. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340141998000300027&script=sci_arttext
- AZEVEDO, Ferdinand. *Resgatando a vida e as obras de Manuel da Costa Lubambo: 1093-1943* - Recife: FASA, 2006.
- AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. *Modernismo e regionalismo (Os anos Vinte em Pernambuco)*. João Pessoa: Secretaria de educação e Cultura da Paraíba, 1984.
- BATISTA, Marta Rossetti. *Anita Malfatti no tempo e no espaço*. São Paulo: IBM Brasil, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DINIZ, Clarissa. *Crachá – aspectos da legitimação artística* (Recife – Olinda 1970-2000) Recife: Ed. Massagana 2008
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- FREYRE, Gilberto. *Tempo de aprendiz*. São Paulo. IBRASA/INH, 1979. Volume 1.
- LUSO, João. *O Salon de 1916*. Revista do Brasil, São Paulo, ano I, set. 1916, n. 9, p.37-50.
- MEDEIROS, Bianor. *Nossos quadros e nossos pintores* In: Revista do Arquivo do Público, 11 de fevereiro de 1945.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. *A viagem a Paris de artistas brasileiros no final do século XIX* Tempo Soc. vol.17 nº.1 São Paulo, Junho, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702005000100015
- SOUZA BARROS, M. *A década de 20 em Pernambuco*. Rio de Janeiro: Paralelo, 1969.

O “Anjo medroso” no acervo *naïf* do Museu de Arte Assis Chateaubriand (MAAC) em Campina Grande

Robson Xavier da Costa

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este ensaio objetiva analisar a obra “Anjo medroso” do artista Alexandre Filho no acervo do Museu de Arte Assis Chateaubriand (MAAC), da cidade de Campina Grande, Paraíba, Brasil. O recorte *Naiif* do acervo do MACC é composto por 55 obras datadas de 1966 a 2004, contando com trabalhos de artistas significativos para a arte brasileira. Ao analisar a pintura trabalhei com a proposta da “leitura iconográfica” (PANOFSKY, 1991) aplicada a obra específica do artista, parti do pressuposto de que a produção *Naiif* é parte significativa da produção visual da arte brasileira, mantendo um nicho específico no Brasil e no mundo e que permanece como um campo aberto para o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

Palavras chave: Arte *Naiif*. MAAC. Leitura de Imagens. Pesquisa. Alexandre Filho.

Abstract

This essay aims to analyze the piece “Fearful Angel” artist Alexandre Son in the Museum of Art Assis Chateaubriand (MAAC), the city of Campina Grande, Paraíba, Brazil. The clipping from the collection of Naïve MACC consists of 55 works dating from 1966 to 2004, with works of significant artists for Brazilian art. By analyzing the painting worked with the proposal of “iconographic reading” (Panofsky, 1991) applied to the specific work of the artist, broke the assumption that production is a significant part of Naïve visual production of Brazilian art, maintaining a specific niche in Brazil and in the world and remains as an open field for the development of new research in the area.

Key Words: Naïve Art. MAAC. Reading Images. Search. Alexandre Filho.

Introdução

O termo “Arte *Naïf*”, também denominado: arte “insita”, “primitiva”, “ingênuas”, “popular”, “autodidata”, “primária” e “tosca”, expressões utilizadas como sinônimos, em textos de apresentação de catálogos de exposições e artigos sobre essa tipologia de arte, designa trabalhos produzidos por artistas (geralmente) autodidatas, difundidos a partir do final do Impressionismo na França por meio da obra de Henri Rousseau e também valorizado pelas primeiras vanguardas da arte moderna.

Comum no Brasil a partir do século XX, a produção de Arte *Naïf* foi se consolidando como uma referência constante do repertório visual brasileiro, diversos artistas destacam-se nesse campo, incluindo vários nordestinos. Após os anos 1960, foram criados museus, salões e galerias especializadas no país e no mundo. Com mercado garantido, apoiado por partidários entre os meios de comunicação, pela crítica especializada e acolhido pelas vanguardas, o artista *Naïf* virou sinônimo *cult*. A estética *naïf* é um exemplo claro de uma produção artística “entre culturas”. Suas imagens, com cores fortes, formas distorcidas, figuras e cenários bucólicos, apontam aproximações formais com a arte popular, o artesanato e a arte infantil, embora seja essencialmente diferente delas.

A Arte *Naïf* é uma forma peculiar de representação de mundo, apresentando imagens com forte tendência expressiva ou lírica, fomentando um imaginário carnavalesco do mundo. Devido às cores e traços fortes, a pintura *naïf* aproxima-se de um padrão alegre e festivo, uma agressividade cromática que remete a paleta Fauvista, é o espaço da predominância do princípio do prazer visual.

Presente no acervo dos principais museus de arte moderna do país, as obras *naïfs* compõem um recorte particular dessas coleções. No acervo do MAAC - Museu de Arte Assis Chateaubriand, em Campina Grande, Paraíba; um dos três museus de arte criados por Assis Chateaubriand no Nordeste brasileiro na década de 1960; a coleção *naïf* é composta de 55 obras que compreendem um recorte temporal de 1966 a 2004.

O recorte *naïf* da coleção do MAAC em Campina Grande uma das mais importantes coleções públicas no Estado da Paraíba, conta com obras de artistas como José Antônio da Silva, Chico da Silva, Alexandre Filho, Elza Souza, Gerson de Souza, Grauben, Benita Figueiredo, Catanho, Clóvis Júnior, Cunha, Eunice Braz, Geraldo da Rocha, Gerson de Souza, Irene Medeiros, João Alves, José Lucena, Juca (Ovídio Melo), Manézinho Araújo, Manoel Faria Leal, Maria Lacerda, Miguel Guilherme dos Santos, Ninita, Paulo Pedro Leal, Peter Potock, entre outros, um panorama significativo da produção *naïf* no Brasil que foram mostradas ao público entre 18 de maio de 2010 e 19 de janeiro de 2011, na exposição de longa duração intitulada “A Paleta *Naïf* do MAAC”, na sede do museu e da Fundação de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão (FURNE) – instituição que o administra.

Com essa exposição o público da Paraíba teve a oportunidade de ter contato com obras *naïfs* selecionadas pelo olhar atento da equipe de curadoria a partir da coleção do MAAC, que algum tempo não eram exibidas ao público. Essa foi uma oportunidade

o primeiro acervo do museu, chamado “Coleção Assis Chateaubriand”, com 120 peças, contendo obras de Pedro Américo, Cândido Portinari, Anita Malfatti, Ismael Nery, Antônio Dias, etc.

Atualmente, o acervo do MAAC é formado pelo registro de 566 peças entre pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, colagens e técnicas mistas, de artistas locais, nacionais e internacionais, abrangendo um conjunto de obras representativas da arte brasileira, da “arte acadêmica a arte contemporânea”. O MAAC desenvolve atividades de expografia, documentação e pesquisa museológica, ação educativa e cultural, biblioteca, arquivo institucional, oficina de conservação e restauro. Ao longo do tempo o acervo original foi sendo ampliado e ganhou obras significativas de brasileiros e estrangeiros.



Figura 01

Fachada da atual Sede do MAAC. Foto disponível em: www.amarrandoentrelinhas.blogspot.com.



Figura 02

Fachada da atual Sede do MAAC. Foto disponível em: www.pm.pb.gov.br

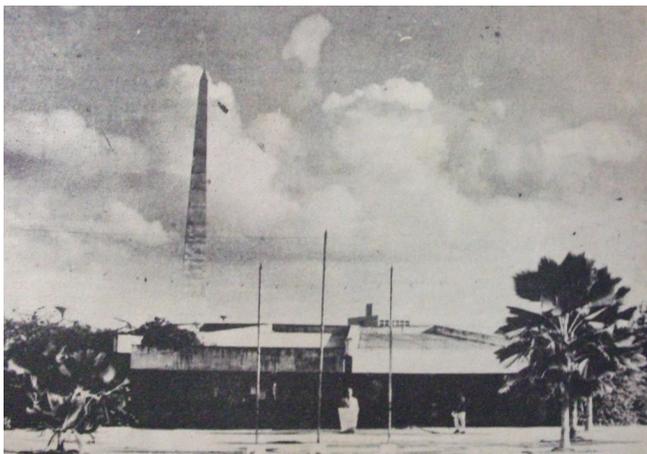


Figura 03

Fachada da antiga sede do MAAC no Parque Evaldo Cruz (Açude Novo). Foto disponível em: www.cgretalhos.blogspot.com

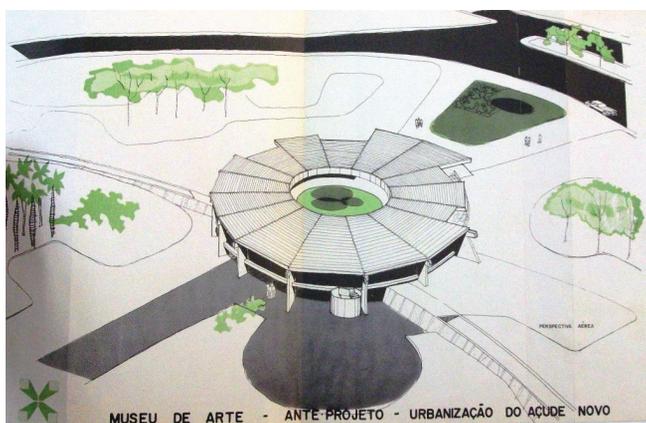


Figura 04

Projeto urbanização do Parque Evaldo Cruz (Açude Novo) com antiga sede do MAAC. Foto disponível em: www.cgretalhos.blogspot.com

No cenário museológico do Nordeste brasileiro e mais especificamente no contexto paraibano o MAAC simboliza a capacidade e importância da produção cultural da cidade de Campina Grande e região, no contexto das artes visuais brasileiras, origem de importantes artistas contemporâneos.

2. O “Anjo medroso” de Alexandre Filho no acervo de Arte *naïf* do MAAC

Um anjo medroso é o título de um óleo sobre tela pertencente ao acervo do MAAC, doação do artista. Atualmente, a obra participa da exposição “Paraíba - uma Seleção”, uma mostra do acervo na sede do MAAC. O tema no mínimo é ousado para o contexto da cultura nordestina, já que o anjo é um ícone ligado a enfrentamentos, lutas, coragem, religiosidade e força, o medo, não é, normalmente, um atributo associado ao ícone do anjo, mesmo o anjo menino (barroco), o artista inovou associando um

sentimento humano a uma figura mitológica, tornando explícito no título da obra um sentimento considerado uma fraqueza para a cultura nordestina, afinal, como afirma o ditado popular “o nordestino é acima de tudo um forte”.

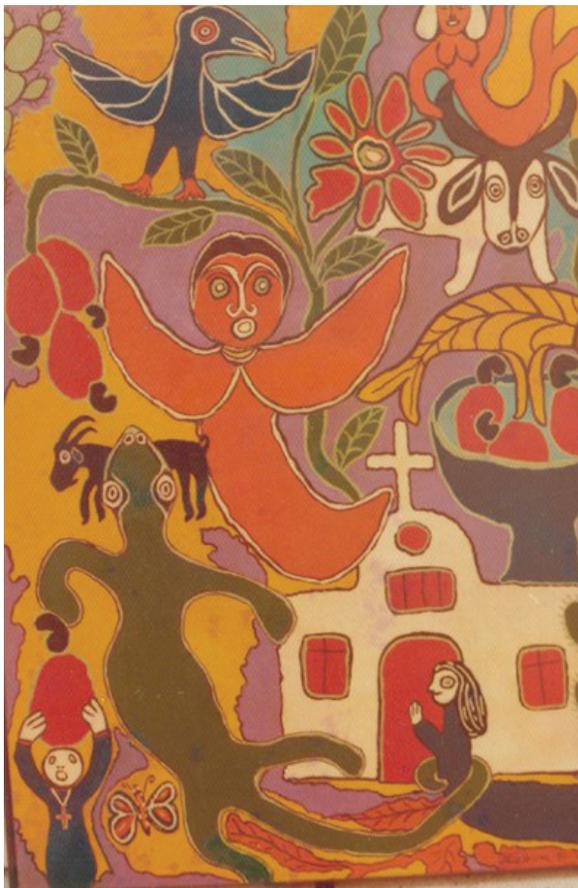


Figura 05

Alexandre Filho. “Anjo medroso”. Acrílica sobre aglomerado. 80,5 X 60 cm. 1966. Doado ao MAAC em 1967 pelo artista.

Alexandre Filho nasceu na cidade de Bananeiras, no interior da Paraíba, em 1932. Morou durante alguns anos no Rio Grande do Norte, trabalhando como ajudante em um mercadinho; foi candango em Brasília, comerciante em Recife e no Rio de Janeiro, até o ano de 1966, pintou os primeiros trabalhos, estimulado por amigos e vizinhos, sendo selecionado com três telas para o XV Salão Nacional de Arte Moderna no Rio de Janeiro. A originalidade e a poética do seu trabalho encantaram o meio artístico do período, década de 1960. Alexandre já começou grande, expondo pela primeira vez em um dos mais importantes salões de arte do país. Seu sucesso foi meteórico; fixou ateliê no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro. Esse espaço tornou-se um ponto de encontro da boemia carioca da época, ajudando a consolidar a sua obra. Atualmente, Alexandre reside na cidade de João Pessoa, no bairro de Mangabeira I, onde continua desenvolvendo sua atividade artística. É considerado um dos mais importantes artistas *Naïfs* brasileiros vivos.

Alexandre Filho apresenta-nos uma concepção de mundo onde a natureza é exuberante e divide de forma igualitária o espaço com as figuras humanas. Suas paisagens são quase surrealistas, criando figuras zoomorfas, flores, frutos e folhagens saídas do seu imaginário. Alexandre apresenta-nos uma forma de pintar a natureza diferenciada, pois as suas composições apresentam linhas contorcidas e as superfícies são contornadas por linhas sinuosas. Todo o imaginário *naïf* de Alexandre é transposto em puro movimento. Suas telas apresentam uma natureza exuberante, muitos tons de verde, flores coloridas e espaços bem delimitados; dos seus pincéis, surgem representações incomuns de uma flora vibrante, morada de animais estranhos e moldura para figuras humanas sensuais.

Seu imaginário figurativo apresenta seres mitológicos mesclados com personagens da cultura popular nordestina, inter-relacionando a religiosidade com as crenças mundanas do povo. Sua produção inicial (anos 1960) caracteriza-se pelo uso de superfícies de cores chapadas que definem as figuras coloridas delineadas por meio de um fino contorno preto, branco ou preto/branco, esse elemento define a forma das figuras, reforçando o desenho estabelecido pela superfície cromática, tornando a composição com forte movimento visual. Excelente colorista Alexandre Filho, foi pioneiro no uso de cores planas na pintura *naïf* brasileira e preserva na sua produção atual os traços originais que o definiram como um dos melhores artistas brasileiros *naïfs* de sua geração. A iconologia da sua obra rica em elementos marcantes da tradição cultural nordestina, símbolos como o caju, a sereia e animais míticos como o bode, o boi e o lagarto são elementos recorrentes.

Na obra de Alexandre, o anjo aparece como uma figura mitológica, inserida na representação de sua concepção religiosa, apreendida durante a infância: “talvez seja por conta da religiosidade da minha infância, frequentei muita igreja [...] talvez venha daí, não sei, pode ser, mas eu acho bonita a forma do anjo-criança, eu acho interessante criança” (ALEXANDRE FILHO, 2006). Como também representa o símbolo da pureza, o universo infantil, a liberdade, a brincadeira, o deslumbramento frente às agruras do mundo. Como observamos no quadro “o anjo medroso”, a figura brinca integrada à natureza, interagindo com os animais: cabras, pássaros, peixes, bois. Uma infância revivida por meio da arte, como um sonho reconstruído pelos pincéis.

O anjo é uma imagem recorrente nas representações do imaginário católico colonial brasileiro. Quando jovem Alexandre conviveu, com igrejas barrocas e com figuras de anjos esculpidos na talha de jacarandá ou na pedra calcária; as figuras criadas pelo artista e o movimento visual da composição apresentam uma clara influência do imaginário barroco, com seus “anjinhos” gordinhos, asas pequenas, rostos rechonchudos, faces douradas e cabelos cacheados.

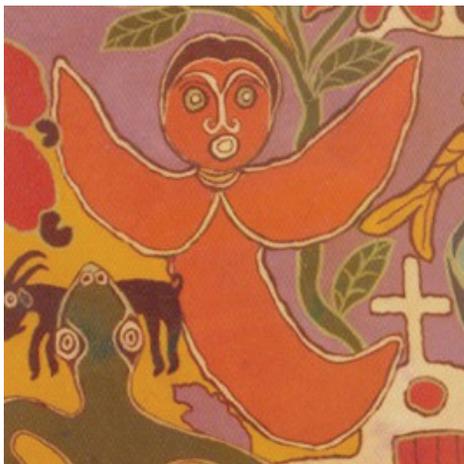


Figura 06

Alexandre Filho. "Anjo medroso". Detalhe do Anjo.



Figura 07

Alexandre Filho. "Anjo medroso". Detalhe do pássaro azul.

Na obra "Anjo medroso" (figura 05) os símbolos oníricos anjo (fig. 06), pássaros (fig. 07), boi, sereia, flor e folhas (fig. 10), igreja, padre, beata, borboleta, caju, bode e lagarto (figura 09), cajus, taça e peixe (figura 11), padre com caju (figura 08) figuras recorrentes no universo visual *naïf* de Alexandre Filho, são apresentadas juntas em um contexto de sonho, onde predomina a questão religiosa. A religião é apresentada de maneira irônica, a cena diante da igreja é incomum, o padre segura um grande caju no lugar da hóstia, a beata ajoelhada está presa ao rabo do lagarto e o cálice está cheio de cajus no lugar do vinho. A obra apresenta uma visão pessoal e sincrônica da religiosidade popular, ícones da religião católica substituídos por símbolos da cultura popular.

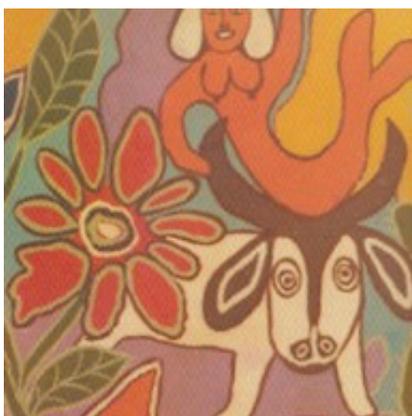


Figura 10

Alexandre Filho. "Anjo medroso". Detalhe flor, folhas, sereia e touro.

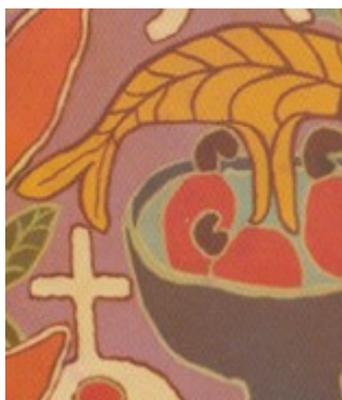


Figura 11

Alexandre Filho. "Anjo Medroso". Detalhe cajus, taça e peixe.

Em termos formais a obra lembra o movimento visual dos trabalhos do artista russo Marc Chagall² (1887 – 1985) (figura 12) e do artista moderno pernambucano Cícero Dias³ (1907 - 2003) (figura 13) conhecido como o pequeno Chagall dos trópicos. Devido ao movimento intenso das figuras que parecem flutuar no espaço plano da composição, desconsiderando a gravidade.



Figura 12
Marc Chagall. *Eu e a aldeia*. Óleo sobre tela. 1911. Musée National Marc Chagall. Foto disponível em: www.imaginariopoetico.com.br



Figura 13
Cícero Dias. *Eu vi o mundo... Ele começava no Recife*. Detalhe. Painel em aquarela pintado em Papel Kraft. 13m x 2m. 1929. Foto disponível em: www.sinfoniapaulistana.blogspot.com

Considerações finais

O *naïf*, como signo estético, é um elemento de identidade, aberto permanentemente ao diálogo, à contaminação. Concordamos com Heller (1970, p.20), quando afirma que “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”, o *naïf* parte do cotidiano do artista para tornar-se história.



2 Marc Chagall, artista surrealista judeu de origem russa, pintor, ceramista e gravurista. Sua obra foi fortemente marcada pela sua formação no ambiente rural da Rússia Czarista. Criou um mundo colorido e fantástico baseado nas suas memórias e vivências, morreu aos 97 anos, após uma vida de abundante produção artística.

3 Cícero Dias, artista ligado ao modernismo brasileiro, natural de Estrada, Pernambuco, morou a maior parte da vida em Paris, amigo dos artistas Pablo Picasso e Paul Éluard, desenvolveu boa parte de sua obra na França.

Entendemos a estética *naïf* como uma história vista de baixo, com múltiplas incursões no cotidiano, no sagrado, no *tellus*, no lúdico dos artistas e de suas obras, situado como intérprete do seu tempo, dos grupos sociais aos quais se vincula e às suas comunidades de referência. Estudando esse universo, compreendemos o empoderamento que a arte possibilita aos artistas e ao seu contexto, permitindo a interculturalidade em meio à diversidade. A prática artística permite aos artistas significar e resignificar permanentemente suas experiências cotidianas, transformando memórias singulares em expressões artísticas compartilhadas coletivamente.

Além de possibilitar a perpetuação da trajetória individual do artista, a arte permite sua integridade, seu reconhecimento como cidadão, a construção de novas relações sociais e a permanência da sua forma de ser/pensar registrada por meio das imagens que cria. Nessa dimensão, considero que, através do trabalho artístico, o pintor *naïf* traduz o humano numa dimensão coletiva e popular, mesmo quando reafirma sua existência individual.

A arte *naïf* mantém-se como possibilidade de expressão para uma parcela significativa da comunidade de artistas. Trabalho ligado ao cotidiano popular, nessa iconografia, predominam as imagens do dia-a-dia, numa dimensão que a aproxima de um documento da vida cotidiana, em especial, das comunidades rurais e das pequenas cidades interioranas.

As obras *naïfs* convivem com a produção contemporânea na arte, possibilitando o questionamento dos códigos hegemônicos e etnocêntricos em vigor. Esse convívio foi derivado da abertura que deu origem à valorização da arte das “crianças”, dos “esquizofrênicos”, dos “selvagens” e dos “povos primitivos”, produzidas em todo o mundo ocidental, com estruturas culturais diversas da instituída pelos códigos dominantes na arte.

Vinculando-se à tradição da cultura visual do povo, aceita pelos vanguardistas como forma de representação autêntica de uma cultura alheia à dominante ou como representação ingênua do mundo civilizado, a estética *naïf* mantém seu nicho produtivo em pleno auge da massificação das tecnologias. Compondo o acervo de museus, galerias e pinacotecas especializadas em todo o mundo e fazendo parte das principais coleções públicas e privadas, com um mercado garantido e uma produção constante, a arte *naïf* tem sido divulgada pelos mais variados meios de comunicação e valorizada por apresentar características regionais em meio à globalização da cultura, consolidando-se como um fenômeno da era contemporânea.

Referências bibliográficas

A Paleta Naïf do MAAC. Campina Grande: Museu de Arte Assis Chateaubriand – MAAC, Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – FURNE, 18 maio 2010. Folder de exposição.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. Trad. Denise Bottman e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

COSTA, Robson Xavier da. *Trajetórias do olhar: pintura naïf e história na arte paraibana*. Dissertação de mestrado em História. João Pessoa, Paraíba, Brasil: UFPB – PPGH. 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=93819. Acesso em: 24.06.2013.

_____. *Texto de apresentação do folder da exposição “A paleta naïf do MAAC”*. Campina Grande: Museu de Arte Assis Chateaubriand – MAAC, Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão – FURNE, 2010.

FACEBOOK OFICIAL DO MAAC. <https://www.facebook.com/MuseuDeArteAssisChateaubriandMaac?fref=ts>. Acesso em: 01.07.2013.

FILHO, Alexandre. *Entrevista concedida a Robson Xavier da Costa*. João Pessoa. 21 de março de 2006.

MAAC - SITE OFICIAL DA FURNE. <http://www.fundacaofurne.org.br/portal/>. Acesso em: 02.07.2013.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MATERIAIS CONSULTADOS DO ACERVO DO MAAC: Imagens das obras naïfs e suas referências.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. Trad. J. Guinsburg e Maria Clara F. Kneese. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SITE SOBRE IMAGENS DE CAMPINA GRANDE. <http://www.marcusnogueira.com/2012/06/maac-museu-de-artes-assis-chateaubriand.html>. Acesso em: 24.06.2013.

O Clube de Gravura de Porto Alegre e o desejo de realizar uma arte para o povo

Talitha Bueno Motter

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

O Clube de Gravura de Porto Alegre (CGPA) encontrou na cultura gaúcha sua principal temática. Seus membros vislumbravam no artista uma função social. Segundo Carlos Scliar (1954), um dos fundadores do Clube, o CGPA objetivava que suas gravuras fossem encontradas em todos os lares, para que assim transmitissem um conteúdo de confiança na vida e na luta do povo gaúcho. O presente artigo, a partir dos conceitos de arte popular abordados por Vázquez (2010) e Canclini (1984), reflete sobre as aproximações e afastamentos da produção do CGPA de uma arte verdadeiramente popular.

Palavras-chave: Arte Popular, Gravura, Clube de Gravura de Porto Alegre.

Abstract

The *Engraving Club of Porto Alegre* (“Clube de Gravura de Porto Alegre,” or “CGPA”) adopted the *gaucho* culture as its main theme, and its members believed that artists have a social role. According to Carlos Scliar (1954), one of the Engraving Club’s founders, the CGPA’s main objective was to make their works present in all state’s households, so that they could convey their confidence in the people’s life and struggle. Based on the concepts of popular art developed by Vázquez (2010) and Canclini (1984), this paper discusses how well the CGPA’s works reflected a truly popular art form.

Keywords: Popular Art, Engraving, Engraving Club of Porto Alegre.



Gravura: um caminho para popularizar a arte

A técnica da gravura usualmente é associada a um caráter democrático por sua possibilidade de reprodução (ALVES, 2007), que permite estabelecer um custo baixo por cada impressão. O Clube de Gravura de Porto Alegre (1950-1956), inspirado no modelo do *Taller da Gráfica Popular* do México (SCARINCI, 1982), também vislumbrou na gravura um meio de popularizar a arte e de transmitir suas mensagens para um público mais amplo. Conforme texto de Carlos Scliar, um dos fundadores da agremiação, escrito para a revista Horizonte¹:

É propósito do Clube dos Amigos da Gravura não só o desenvolvimento dessas técnicas entre os nossos artistas, como a divulgação do gosto pela gravura entre camadas cada vez mais vastas de nosso povo. Pela sua própria técnica é a gravura, de todas as artes plásticas, a que está economicamente mais ao alcance do público. (SCLIAR, 1952, p. 1).

Porém, como afirma Aracy Amaral (1987), no caso dos clubes de gravura brasileiros², a circulação da produção estava limitada aos associados, e não ocorreu em grande escala como no México. Tal restrição prejudicou, em parte, o cumprimento do objetivo de aproximar a arte do povo, de forma que as ideias transmitidas possibilitassem um desenvolvimento social (ALVES, 2007).



1 A revista Horizonte, periódico vinculado ao Partido Comunista Brasileiro, foi causa inicial da fundação do CGPA, em princípio chamado Clube dos Amigos da Gravura. Vasco Prado e Carlos Scliar, seus fundadores, receberam do Partido a tarefa de reorganizá-la, em conjunto com outros militantes, e para auxiliar no seu financiamento o Clube foi criado (GONÇALVES, 2005). Além desse auxílio, seus artistas contribuíram com muitas ilustrações para a revista.

2 No início dos anos de 1950, germinaram clubes de gravura em diversos locais do país. Além do CGPA, pode-se citar o Clube de Gravura de Bagé (RS, 1951), o Centro de Gravura do Paraná (1951), o Clube de Gravura de Santos (SP, 1951), o Clube de Gravura de São Paulo (1952), o Clube de Gravura de Recife (PE, 1953), ligado ao Atelier Coletivo de Recife (1952) e também o Clube de Gravura do Rio de Janeiro (c.1952). Suas atuações se assemelham, não só por causa da prática da gravura, mas pelo apoio recebido do PCB e, ainda, pela influência que o CGPA teve sobre a criação dos demais grupos.



Figura 01 – Vasco Prado, *Gaúchos acorados*, 1951, Linoleogravura, 14,6x17cm (GRAVURAS, 1952, p.6).

Mas, a temática, também foi uma forma de seus artistas buscarem essa proximidade, representando trabalhadores tanto do campo quanto da cidade, o cotidiano da campanha gaúcha ou mesmo sensibilizando a população para temas relativos à Campanha Mundial pela Paz ocorrida na Guerra Fria, por exemplo. Em artigo sobre o Salão da Associação Francisco Lisboa de 1951, na revista *Horizonte*, a inspiração na realidade local é destacada nas seções de Gravura, Desenho e Artes Gráficas, nas quais os integrantes do CGPA participaram, demonstrando essa preocupação já em 1951.

Demétrio Ribeiro (1951, p. 307), nesse mesmo texto, valoriza os artistas que “se aproximam da realidade que os cerca”, e, dessa forma, do povo e coloca que o “artista revolucionário sente a necessidade de exprimir o que há de essencial no momento atual, o que há de novo, aquilo que distingue a nossa época das demais etapas da história”. Essa produção artística, preocupada em trazer os anseios do povo de uma época, relaciona-se com o conceito de arte popular, desenvolvido por Adolfo Sánchez Vázquez, filósofo e estudioso de Marx.

Arte popular e o Clube de Gravura de Porto Alegre

No livro “As ideias estéticas de Marx” (1ª ed. 1965, México), Adolfo Sánchez ressalta as possibilidades de mistificação do termo arte popular. Muitas vezes, essa expressão

cem remeter a este segundo engano sobre o que seria arte popular – a inserção do “povo” apenas através de sua imagem. Como é o caso de “Obra”, de Gastão Hofstetter, que possui uma linguagem objetiva e acaba explorando pouco das possibilidades da gravura (Figura 02). Hofstetter retrata dois trabalhadores se alimentando, com uma construção ao fundo, a perspectiva linear está presente, mas não há a formação de texturas internas às formas, apenas no fundo, próximo à fiação elétrica, e um pouco no chão podem ser vistos os vestígios dos cortes sobre o linóleo. A denúncia da miséria dos obreiros é clara, seus pés estão descalços, alimentam-se mal; e mal pagos constroem as estruturas indicativas do progresso nas cidades – os prédios. Essa gravura é um dos exemplos que indicam a influência do realismo socialista na obra dos artistas da agremiação.

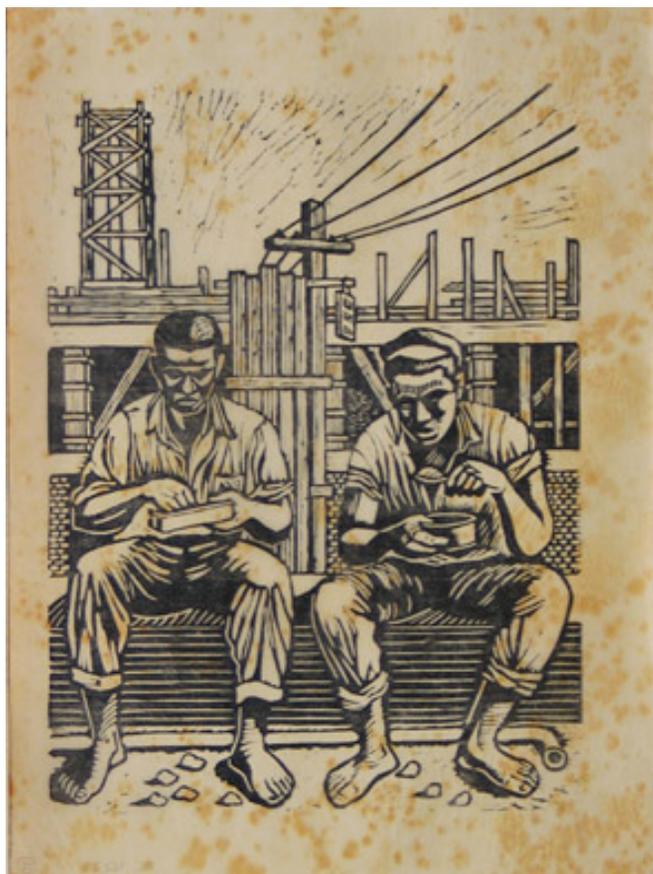


Figura 02 – Gastão Hofstetter, *Obra*, 1952, Linoleogravura, 31x22cm. Disponível em: < <http://www.pinacoteca.org.br/>>.

Segundo Vázquez (2010), o realismo socialista, surgido em meados dos anos de 1930, partiu do princípio de que o artista, dentro de uma concepção marxista-leninista, deveria assumir uma nova atitude diante do homem e das coisas; e a nova realidade só

poderia ser refletida artisticamente se fosse vista através de novos olhos. Entretanto, a estética do realismo socialista estabeleceu-se com normas e modelos, e eliminou a possibilidade de experimentação formal. As obras realizadas a partir de seus preceitos deveriam ser acessíveis e didáticas, “funcionando em diversos aspectos como uma arma de publicidade e propaganda para a liderança política” (WOOD, 1998 *apud* GONÇALVES, 2005, p.59).

Carlos Scarinci chama a atenção para o fato de que o CGPA estava inserido em um contexto maior, no qual intelectuais do mundo inteiro seguiam as diretrizes do realismo socialista e objetivavam “uma arte voltada para o povo e para seus problemas, acreditando na eficácia instrumental da arte para mudanças da sociedade” (1982, p.102). Objetivos que concordam com a concepção de Canclini de uma obra de arte com caráter popular, o qual pode ser identificado na produção artística que expressa a “consciência compartilhada de um conflito” (CANCLINI, 1984, p.77) e que contribui para superá-lo.



Figura 03 – Carlos Scliar, *Assine o apelo*, 1952, Linoleogravura, 24x21cm (GRAVURAS, 1952, p.35). Gravura capa da revista: *Horizonte*, Porto Alegre, Nova Fase, Ano II, nº5, maio 1952.

O Clube de Gravura de Porto Alegre durante a sua existência auxiliou na campanha de assinaturas por um pacto de paz, incentivada pelos partidos comunistas de diversos países. No período da Guerra Fria, a luta pela paz correspondia ao anseio de muitos, fato que se comprova com o número de 400 mil assinaturas obtidas em Porto Alegre, durante dois meses de campanha. A cidade, nessa ocasião, possuía um total de 800 mil habitantes (SCLIAR, 1982 *apud* AMARAL, 1987).

A arte popular estabelece uma relação com a política, pois expressa os interesses e aspirações de um povo, mas o artístico não deve se dissolver no político (VÁZQUEZ, 2010). A produção de gravuras realizadas com a temática da paz mundial foi ampla, assunto de acordo com as “aspirações de um povo”. A exploração da linguagem da gravura, nesses casos, presou por uma representação direta com grande poder comunicativo, mas isso nem sempre significou a ausência do fator artístico, como no caso da gravura “Assine o apelo” de Carlos Scliar (Figura 03). A imagem é impactante e essa sensação é reforçada pelo alto contraste das cores, o verde marca a sombra sobre a face e o branco o lado direito do rosto. O olhar voltado para o alto impele o observador a assinar por um pacto de paz. Sobre essa imagem Diego Rivera (*apud* PONTUAL, 1970, p.87) declarou em 1953:

Quanta simplicidade! Que pureza de emoção! Ninguém se negará a assinar o apelo de Paz. Sente-se o ardor interior que impulsiona e isso aumenta a sua beleza plástica. Está aí um exemplo perfeito do papel da obra plástica com conteúdo político claro, singelo e forte.

A escolha por uma linguagem que possibilite a comunicação com um público maior pode, às vezes, significar o rebaixamento do valor estético da arte, o caminho mais fácil de conexão entre o povo e o artista. A arte, no entanto, não deve ser hermética, dirigindo-se a um público privilegiado (VÁZQUEZ, 2010). A produção artística denominada verdadeiramente popular não é nem de massas, nem minoritária, e sim

[...] para todos os homens que sentem a necessidade de uma apropriação humana das coisas e que encontrem na relação estética uma forma de satisfazer profundamente essa necessidade, e no objeto estético, uma utilidade humana. (VÁZQUEZ, 2010, p.246).

Conforme Canclini (1984), um dos indicadores falsos de arte popular é o número de espectadores.

O Clube de Gravura de Porto Alegre utilizou-se dos canais usuais para divulgação de sua produção, como salas de exposição e salões, assumindo nesse sentido um caráter

Arte para o povo: houve um desencontro?



Figura 05 – Fotografia da mostra “Por uma Arte Nacional” (CASTILHOS, 1955, p.12).

No ano de 1955 o CGPA realizou a mostra “Por uma arte nacional” no Parque Farroupilha (Figura 05). A exposição objetivava verificar como o povo percebia as gravuras do Clube, que “se esforçou por uma arte inteligível para as mais amplas camadas populares” (CASTILHOS, 1955, p.12). O visitante, a partir de uma cédula, podia escolher, dentre os 55 trabalhos expostos, quais lhe agradavam mais. O número de quatro mil votos foi extrapolado, e a gravura “Fim de Jornada” de Glênio Bianchetti recebeu o primeiro lugar (SCARINCI, 1955).

A partir dessa experiência e de muitas outras exposições, que foram organizadas pelo Clube de Gravura, além da constante divulgação de sua produção na revista *Horizonte*, é impossível não concluir que essa agremiação ampliou o público da gravura localmente. Conforme Canclini (1984), um dos critérios para a socialização da arte é a extensão dos consumidores atingidos. A arte para cumprir sua função social necessita do contato com o público e a gravura por seu caráter reprodutível, em que cada impressão, não deixando de ser um original, aumenta os pontos de contato direto com a obra. Segundo Vázquez:

Artista e povo se procuram e não se encontram; algumas vezes – as mais frequentes – é o povo que procura e não o encontra; outras

Referências bibliográficas

ALVES, Cauê. Reprodutibilidade e democracia: reflexões sobre o Clube de Gravura do MAM, sua história e o sistema da arte. In: *Clube de Gravura: a história do Clube de Colecionadores do MAM*. São Paulo: MAM de São Paulo, 2007, p.133-143.

AMARAL, Aracy A. *Arte para quê? : a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídio para uma história social da arte no brasil*. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1987.

ARANTES, Antonio A. *O que é cultura popular*. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. (1ª ed. 1981)

CANCLINI, Néstor G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1984. (1ª ed. 1977, México)

CASTILHOS, Raul. Uma exposição no Parque da Redenção em que o povo foi o juiz. *Folha da Tarde*, Porto Alegre, 8 out 1955. p. 12-13.

CAVA, Antonio et al. *O universo gráfico de Glauco Rodrigues*. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2011. Catálogo de exposição do artista Glauco Rodrigues.

COELHO, Teixeira. Dentro do traço, mesmo. In: _____. *Dentro do traço, mesmo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2009, p.9-20.

GONÇALVES, Cassandra de C. A. *Clube de Gravura de Porto Alegre: Arte e Política na Modernidade*. São Paulo: USP, 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Arte) – Programa Interunidades em Estética e História da Arte, USP, São Paulo, 2005.

GRAVURAS *Gaúchas*: 1950-1952. Rio de Janeiro: Editora Estampa, 1952. Edição especial de 120 exemplares, e edição pela Editora Estampa de 5000 exemplares.

HERSKOVITS, Anico. *Xilogravura: arte e técnica*. 2. ed. Porto Alegre: Pomar, 2006.

HOLFELDT, Antonio; MORAES, Angélica de; WEBSTER, Maria. H. Grupo de Bagé III – A necessidade de se preservar a vida em todos os lugares e manifestações. *Correio do Povo*, Porto Alegre, p.15, 18 set. 1976.

IMPRESSÕES: panorama da xilogravura brasileira. Porto Alegre: Santander Cultural, 2004 p.69. Catálogo de exposição com curadoria de Rubem Grilo, período 23 de janeiro a 25 de abril de 2004.

LEITE, José A. M. *Xarqueadas de Danúbio Gonçalves: um resgate para a história*. 3ª ed. Porto Alegre: s.c.p, 2011.

PONTUAL, Roberto. *Scliar: o real em reflexo e transfiguração*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, Demétrio. O Salão de Artes Plásticas. *Horizonte*, Porto Alegre, Nova Fase nº10, p.307, out. 1951.

SCARINCI, Carlos. Uma excelente exposição de gravura. **Revista do Globo**, Porto Alegre, nº643, p. 14-15, 23 julho – 5 ago. 1955.

SCARINCI, Carlos. **A gravura no Rio Grande do Sul 1900 – 1980**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SCLIAR, Carlos. Das Atividades e Perspectivas Do Clube de Gravura. **Horizonte**, Porto Alegre, Ano IV nº26, p. 24-25, Jan./Fev. 1954.

SCLIAR, Carlos. Notícias do Clube de Gravura. **Horizonte**, Porto Alegre, Ano II nº6, p.I-VIII, jun. 1952. (encarte especial no interior da revista)

VÁZQUEZ, Adolfo S. **As ideias estéticas de Marx**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (1ª ed. 1965, México)

Arquivos

Arquivo Histórico Moysés Vellinho, Porto Alegre, RS.

Arquivo João Batista Marçal História Operária, Viamão, RS.

Instituto Cultural Carlos Scliar, Cabo Frio, RJ.

Setor de Imprensa do Museu da Comunicação Social Hipólito José da Costa, Porto Alegre, RS.

Una mirada indisciplinada hacia la educación por el arte

Ramón Oscar Cabrera Salort

Universidad de La Habana

“Pienso que el artista que no se preocupa por el efecto de su arte en el público se limita a hacer auto-terapia, y que el educador que no es creativo no debiera enseñar. El buen artista y el buen educador en realidad están en la misma profesión, solamente utilizando medios distintos.”

Luis Camnitzer.

Abstract

Through a theoretical route experienced in academic land about the art and refers to the specific contexts of the graduate at the Higher Institute of Art (Havana, Cuba), settled liminal ideas unfold in paradigm changes of knowing the world and in recognition of porous boundaries between the sciences and the arts and modalities of inquiry, which becomes an indisciplinar look.



Iniciar con una anécdota

Hace cerca de un lustro atrás tuve que desempeñar la tarea de oponente a una tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas alrededor del tema de la enseñanza de la Literatura desde el canon literario. Tesis bien escrita e inobjetable desde el supuesto que partía, mostraba a mi entender como evidencia todo aquello de lo cual no hacer partir nunca la enseñanza de una materia, si se quería que fuese un asunto del campo de las artes. Esto significaba que el estudio de la obra literaria debía hacerse partir no del modelo que llegó a ser, sino del cambio, de la ruptura que representó ante lo canónico de su tiempo. Parodiando un pensamiento de Sábato sería mostrar al Cervantes que escribió el Quijote, no como resultado de una obra académica, envejecida, escolar, antológica, sino como el

escrito de un aventurero, lleno de vida y despreocupado de la vida (Sábato, 2011): como una obra viva que derribó los castillos habitados de las novelas de caballerías.

Podemos planear sobre hitos de la historia del arte e infinitos podrían ser los ejemplos, en artistas, en géneros, en nuevos territorios de la visualidad, que demostrarían que el modo de enseñarlos como arte en las aulas es reviviendo la experiencia compartida entre docentes y discentes, con todo lo que tenían de innovación, de cambio, de ruptura, de indisciplina y no lo que han llegado a ser como modelos, como pautas, contrario todo ello de lo que en su contexto original fueran.

Un repaso histórico

Cuando con motivo de la XI Bienal de La Habana, en la primavera del 2011, desarrollamos un grupo de profesores y estudiantes un panel que recogía los principales argumentos desde los cuales habíamos vivido la docencia de un diplomado recién concluido, perteneciente a una proyectada Maestría en Producción Simbólica, no dudamos en titularle “La construcción de una mirada indisciplinada”. Cuando proyectamos el ámbito temático que presidiría nuestro actual Seminario/Taller “Mediaciones, Interculturalidad y Educación por el Arte en América Latina” no dudé tampoco con el título para mi conferencia “Una mirada indisciplinada hacia la educación por el arte”.

Siempre he mantenido el criterio de que el arte al cual debe remitirse un educador es el de su momento, el de su actualidad, ya que la escuela siempre ha de estar a la altura de su tiempo para evitar descentrarse, hecho al que alude muy certeramente Jesús Martín Barbero al referir cómo se manifiesta la circulación de los saberes *por fuera* de la escuela y de los libros - a lo cual denomina *descentramiento*-, y cómo se da a la par lo que califica como la difuminación de las fronteras que separan los conocimientos académicos del saber común - para lo cual emplea el término *diseminación* (Martín Barbero, 2010). Quede, entonces, la mirada que echo sobre todo, insubordinada, transgresora. Pero veamos primero razones históricas que encuentro hoy superadas.

Quizá valga la pena aludir de un modo bocetado a cómo el auge de nuevas disciplinas y prácticas discursivas en el siglo XIX, estuvo parejamente acompañado con la institucionalización de la escolaridad y la fundación de sistemas escolares en todos los países. Disciplinas recientemente desgajadas en aquel siglo del discurso filosófico como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Antropología y otras nacieron a la sombra de los grandes avances en el campo de las Ciencias Naturales. Esto no tardó en permear el discurso de esas y otras recientes disciplinas de estudio de la época como la Historia del arte. Así es como Hipólito Taine explicaba y clasificaba las formas artísticas como una “especie de botánica aplicada a las obras humanas” y, de igual modo, pretendía tratar a los sentimientos y las ideas como se hace con las funciones y los organismos y considerar la vida social como un laboratorio (Taine, 1994).

Para un intelectual del siglo XIX como el cubano Manuel Sanguily la crítica será

científica o no es crítica, afirmaría categórico en un artículo suyo de la época (Sanguily, 1988). Y con esto se muestra ese impulso cientificista que dominaba todos los órdenes. En el arte se verá claramente en el Impresionismo y en la novelística, donde los personajes al impulso, entre otras, de las razones que exponía Taine quedaban encadenados fátidicamente al ambiente y la herencia. De los impresionistas dirá José Martí, para incisivo destacar los nuevos tiempos, que vienen al arte en una época sin altares, ni tienen fe en lo que no ven, ni padecen el dolor de haberla perdido, con lo cual destaca ese sentido de objetividad positiva (Martí, 1985, 115).

El evolucionismo de Spencer, la sociología de Comte repudian las especulaciones a favor de los hechos y las experiencias positivas. Así la Psicología naciente reclamaba la validez de su existencia con idénticos procedimientos que los de la química y la biología. El asunto de la medición ligado a la cientificidad, a la verificabilidad y su remisión a comprobar la regularidad: la ley, se convirtió en paradigma que llega a nuestros días. Es el criterio de Wilhelm Wundt (1823-1920) con una psicología que solo admite hechos si recurren a la medición y la experimentación.

La mirada que sobre las cosas echaba el siglo XIX era optimista, veía el mundo de modo “positivo”, cimentado en una idea de progreso que se desprendía de los desarrollos científicos y tecnológicos, así quedaron manifiestos en la exposiciones universales de la época. Y de esta manera se va desarrollando un progresivo proceso de construcción de las fronteras discursivas, alcanzado no sin rodeos, ni titubeos. Por ello, todavía a inicios del pasado siglo un pedagogo como el belga Georges Rouma sustentará su tesis del lenguaje gráfico del niño, como investigación en opción al título de doctor en Sociología, siendo esta de las primeras indagaciones sistematizadas y debidamente justificadas en imágenes de la evolución de los trazos infantiles y de su correlación con indicadores intelectuales, amén de ofrecer un exhaustivo cuadro comparativo de los principales estudios que hasta aquella época se habían realizado sobre el grafismo infantil y sus métodos: sus bondades y sus falencias (Rouma, 1919).

El movimiento de la Nueva Educación va a surgir animado de esa conciencia positiva y al abrigo del dominio de las Ciencias naturales va a tener una visión del desarrollo infantil de dimensión biogenética, con lo cual se reserva al niño toda la potencialidad de su devenir evolutivo, mas junto a esto alcanzan las artes un protagonismo nunca antes visto. Será esta la época en que cobra fuerza la triada vinculante de lo infantil, lo primitivo y la locura como mundo analógicos que rompen con la mansedumbre de las costumbres y las rutinas sociales, carentes de autenticidad y vida. Y no habrá artista de vanguardia que deje de anotar su total adhesión a tal ámbito de relaciones. Siempre será posible, no obstante, observar cómo esto se sucede en nuestra América, tanto por el modo en que se viven y se desenvuelven las artes en el continente, como por la manera en que el movimiento de la Nueva Educación encarna en él, desde una realidad de compromiso comunitario y de inserción en ámbitos populares y desfavorecidos de la sociedad, donde los elementos expresivos de las artes, encarnan en realidades escolares de innegable trascendencia, lo que años después el inglés Herbert Read teorizará en su Educación por el arte. Así las experiencias legendarias de Jesualdo, las hermanas Cosset-

tini, Luis F. Iglesias, a las cuales podríamos sumar muchas otras que están por indagar en nuestra vasta geografía americana.

A partir de aquí arte y educación por el arte comenzarán a vivir una suerte de relación que llega a nuestros días, pero no de una manera espontánea, sino a través de una fuerte conciencia de relación que alcanza sentido de necesidad en la misma medida que el educador y los educandos trabajen para ello. No extraña, entonces, reconocer que quien escribiese uno de los textos fundacionales de educación por el arte, fuese a la vez un notable crítico del arte moderno de su tiempo: Herbert Read; ni que en consonancia con las aspiraciones de las vanguardias históricas depositara en la expresión uno de los principales cometidos del arte y de su educación. Cuando en los 60 ese momento expresivo comenzaba a enjuiciarse desde sus limitaciones y carencias para la educación, van a surgir sucesivas propuestas que quedarían coronadas con la DBAE en sus diversas variantes y que le haría decir a Ana Mae que ese enfoque del arte en la educación, desde disciplinas constituyentes como la producción, la historia, la crítica y la estética, era un modelo característico de la modernidad desde la prevalencia de lo disciplinar (Ana Mae, 2011). Pero a la par es factible reconocer que superar el enfoque del arte en la educación solo centrado en su visión de taller para hacerle espacio a las teorizaciones, no deja de correlacionarse con la etapa en que ciertos artistas de la nueva vanguardia conciben su atelier desde los silenciosos espacios de la biblioteca y las paredes de ciertas galerías dispuestas al riesgo con tales propuestas, exhiben textos escritos en vez de pinturas, la detallada planeación documental de una acción o conjunto de operaciones, más que el testimonio objetual de una escultura o un grabado, suficientes en sí mismos.

Este momento cognitivo de la enseñanza del arte es coincidente con un nuevo enfoque de los modos de cognición. De una secular tradición científica asentada en las leyes de la mecánica de Newton, con un universo del discurso de la ciencia estructurado bajo el principio de continuidad de la realidad, de continuidad del tiempo y de la historia del conocimiento, que concibe el discurso de la ciencia en relación de isomorfismo al universo en su totalidad y con un saber clasificado exhaustiva y ahistóricamente, desde la admisión de un punto de vista absoluto como lugar fundamental de observación que disuelve al sujeto, se pasa, a partir de nuevos descubrimientos de las ciencias, a reconocer que el universo categorial de la misma no es unitario, ni homogéneo y que el conocimiento y la ciencia no se construyen por expansión (Ceruti, 1998).

Y todo esto a la vez remite al reconocimiento del carácter estructuralmente inconcluso de todo sistema cognitivo, y a esa inconclusión como condición de su funcionamiento y de su identidad, lo que conlleva a un debilitamiento de los enfoques sintéticos asociados a meta-puntos de vista, de criterios, de ordenamiento, con respecto a objetos absolutos y con función normativa. De esta manera, cualquier criterio u ordenamiento supone una elección, donde integrar la subjetividad y la objetividad del enfoque propio, en la que el observador siempre porta su limitación, corresponde a una determinada matriz de conocimiento adonde queda confinada su [objetividad]. La imagen científica de hoy será la “red de modelos”, nos confirman I. Priogine, E. Glaserfeld, H. Foerster, N. Luhmann, H. Maturana, entre otros (Watzlawick, 1998). Y así se reinserta al sujeto, al

observador y su punto de vista en el tejido final del conocimiento.

El arte como forma particular de conocimiento del mundo y, en especial, el de nuestros días centrado en un observador, en un sujeto, mas no en un sujeto trascendente que construya una propuesta de mirada total, dejará de tener en la historia del arte, en las técnicas artísticas tradicionales y en el discurso histórico de la estética y sus categorías dominantes, sus fuentes primarias de remisión. En vez de ello, transitará por las más disimiles disciplinas del conocimiento ya sea de manera intuitiva o enfáticamente consciente y construirá propuestas de obrar que no siempre se adaptan a los espacios exhibitivos tradicionales del museo o la galería y que en más de una ocasión nacen y se desenvuelven en los espacios ciudadanos más diversos.

A continuación voy a referirme a cómo fue asumida esta visión transgresora de disciplinas tradicionales desde la docencia universitaria de posgrado en la formación artística, hecho que no hallo alejado de lo que parejamente deba suceder cuando se trata de encarar contemporáneamente el arte para todo sistema escolar, pues siempre estará vigente el principio de actualidad sobre el arte del que debemos aprender todos.

Miradas para ojos inquietos

Hace años el novelista mexicano Carlos Fuentes confesaba que había crecido en la era de la radio y que ésta implicaba diferir la vista, aplazar la visión, entre tanto la escucha hilaba la historia. Confiesa, entonces, que su imaginación surgía de sonidos y palabras. Pero, a la par, reconocía que sus hijos fueron alimentados por la dieta visual de la televisión. El estudioso francés Régis Debray cuando decide historiar la mirada reconoce un primer estadio dominado por la imagen como ídolo –ella nos mira-, la imagen como arte –ella se deja mirar- y la imagen construida, fabricada, a partir de la televisión a color, donde se acrecienta el poder de un mirar sin mirada (Debray, 1994).

Yo crecí como los hijos de Fuentes con el alimento diario de la televisión y mis hijos y mis estudiantes ya participaron, además, de los videos juegos, los nintendos y del juego infinito del mundo digital, como trato natural con las imágenes, donde todo aparece y desaparece al tacto con la nerviosa palpación del clip. Esta experiencia de cambios de imaginarios sociales y visuales resultó una de las razones que sustentó el panel *La construcción de una mirada indisciplinada*, celebrado en el ISA, Universidad de las Artes de Cuba, como parte de las actividades del Evento Teórico de la Oncena Bienal de La Habana, el pasado año. Respondía, además, a las propositivas inquietudes desgajadas del discurso simbólico de las jóvenes hornadas de artistas egresados de la Facultad de Artes Visuales, donde el tránsito hacia territorios novedosos y entreverados con las más acostumbradas maneras de hacer, se integra orgánicamente a necesidades construidas desde poéticas personalizadas que no vuelven miméticamente la cabeza hacia lo último, si no hacia razonados argumentos desde contextos propios.

El panel lo constituyeron maestros y estudiantes del Diplomado de Producción

simbólica concluido durante el pasado curso escolar. Estuvimos reunidos, por tanto, para exponer nuestras ideas no solo sobre el desarrollo de nuestro diplomado en varias generaciones de graduados, sino como una suma integrada de miradas y experiencias alrededor de un proyecto que se quiere tenga continuidad como Maestría de Producción Visual y que se engarzaba perfectamente, a la par, con el tema general de la Bienal *Prácticas artísticas e imaginarios sociales* y con acuciantes problemáticas surgidas del quehacer simbólico de los mismos estudiantes.

El diplomado nacía motivado también por el creciente auge que sentíamos en la producción simbólica contemporánea, en cuanto a la naturaleza híbrida de los productos artísticos de hoy. Híbridez que se reconoce, no solo en la difícil determinación con la cual se tropieza el público ante productos que no se dejan reconocer claramente dentro de un territorio específico del arte, sino también la que se vivencia entre la producción simbólica y lo que puede pertenecer al campo indeterminado del suceder cotidiano, desde subirse a un ómnibus hasta sostener fijamente una mirada – en fin, el diálogo incesante entre la poética y la prosaica, diría Katia Mandoky. Y de lo cual pueden ofrecer testimonios directos en sus obras tanto jóvenes profesores del diplomado como sus estudiantes, todos egresados en los recientes años que inician el nuevo siglo.

Por eso primero expusimos las razones que habían dado lugar a la tónica que dominaba en el diplomado, y ellas fueron develadas desde la sumaria caracterización de las poéticas que asistían a los procesos de creación de nuestro estudiantado en la última década. Desfilaron, en rápida sucesión de imágenes y con sucintas referencias, los proyectos grupales de Galería DUPP, el Colectivo Enema y el Departamento de Intervenciones Públicas (DIP). Cada uno de los participantes del panel, integrantes de algún modo de aquellas experiencias, o valorándolas desde la distancia, expuso sus particularidades distintivas, si bien identificadas todas por el predominio de lo performático.

El esquema referencial operativo (ECRO), siguiendo a Pichon-Riviere, fue en el caso de la Galería DUPP el concepto de galería, de espacio exhibitivo y los modos de problematizarlo. Para el caso del Colectivo Enema se valoraron sus tres vertientes de realización y proyección social: una revista, registros en videos (los denominados Notinemas) y los performances (constituidos como estrategia simbólica de reapropiación de performances clásicos de la historia contemporánea del arte, la cual era al mismo tiempo una operatoria de aprendizaje. Asimismo DIP se construía como experiencia en la cual cada estudiante/artista aportaba un ejercicio al programa (programa en proceso), desde modos no convencionales de simbolización y agenciamiento del espacio público, y con referentes teóricos de variado origen: la psicología ecológica, el psicodrama, la proxemia, el constructivismo radical, la teoría lewiniana del campo, la psicología de la vida cotidiana, entre otros (Cabrera, 2010).

Luego en rápida sucesión de imágenes argumentamos un resurgir de la pintura desde las neo-apropiaciones, atravesando la figuración y los expresionismos y en menor medida hacia los conceptualismos y post-conceptualismos, algo que ha ido cobrando cada vez más protagonismo en los últimos años. De igual modo, se ilustraba el reconocimiento a una práctica fotográfica desde lo conceptual y las prosaicas, a la par que

mixturadas derivaciones estéticas de los *new media* y los recursos digitales con todas sus variantes audiovisuales.

Desde tales visualizaciones y experiencias se hacían evidentes o manifiestos, por un lado, una marcada tendencia a desmarcarse de la institución arte, una vocación de re-situación y deslocalización del arte en los imaginarios simbólicos de la contemporaneidad cultural y social, con la revelación de nuevas tendencias hacia lo público y de sus ámbitos de socialización y, por otro lado, un revisitarse los predios institucionales del arte desde un imaginario más centrado en las virtualidades del discurso gestáltico o los objetualismos.

Esta necesaria confluencia de espacios académicos y discursos simbólicos abiertos totalmente hacia lo social develaba, para el caso de la práctica artística cubana, una creciente presencia de lo transdisciplinario, un inusitado tránsito hacia los límites porosos entre las disciplinas, y una vecindad contagiosa con lo prosaico. En consecuencia el panel como resultante de la práctica del diplomado acotaba una aguzada necesidad de conocimientos instrumentales y, por lo mismo, concebido desde una articulada díada de lo teórico y lo práctico, donde quedaron superadas la acostumbrada separación de las teorizaciones de un lado y los talleres del otro.

En todo lo apuntado latió, además, seminalmente sin que fuese expuesto explícitamente por ninguno de los ponentes la experiencia imborrable de un grupo teatral que durante más de una década contagió el espacio académico de la Facultad con su obrar: “El Ciervo Encantado”- precisamente el panel se desarrolló en ese mismo espacio físico otrora ocupado por la magia de aquel grupo. Casi la totalidad de los protagonistas del diplomado había vivido intensos momentos de reflexión estética con las originales e inclasificables obras de este grupo de creación, sumido en la hondura ilimitada de lo imaginal. Ese teatro nacía orgánicamente del entramado experimental del gesto, la acción corporal y la dimensión visual toda del actor; el cuerpo de los actores siempre rendía el principal parlamento, en tanto la voz se proyectaba como una incantación, como un orgánico sonoro más allá de la palabra. Esa frontera borrosa que nos brindó “El Ciervo” volvió a vibrar en el espacio de desarrollo de nuestro panel como un argumento más no declarado, que sabíamos había abrigado seminalmente la experiencia expuesta.

Con el concurso de la antropología visual, la teoría de los campos, la microsociología, la prosaica, la epistemología (el constructivismo radical), lo psicodramático, la investigación en las prácticas simbólicas, se rebasaban las fronteras, se indisciplinaba la mirada y con ello se dibujaba un recorrido que transcurrió desde las prácticas hacia las disciplinas o desde éstas hacia las prácticas, y desde los procesos y sus asimilaciones recursivas.

Sin tener que penetrar tal conjunto de saberes, el maestro de escuela de hoy abierto sensiblemente a las poco usuales propuestas del activismo artístico de nuestro tiempo, no podría preguntarse: ¿Acaso no podemos y debemos pensar instalacionismo y performance con los niños, dirigidos a su manera de relacionarse entre sí y con su medio? ¿No sería obligado hacerlos pensar su ambiente de un modo distinto a cómo está hecho y no circunscribir la acción educativa en arte centrada en la pintura, en la escultura o en un

hacer plástico infantil que a eso se remite, sin comprender que el propio accionar de los niños supera en acto lo visual a secas y se convierte en todo un hecho de dramatización de insospechadas derivaciones expresivas?

He aquí preguntas que indisciplinan la mirada, que inician la aventura de las preguntas y de los cuestionamientos y saltan el muro de lo acostumbrado, el mismo que presentamos como extenso epílogo de esta conferencia con la tesina El Aula Oscura del diplomado ya referido.

Referencias bibliográficas:

- Barbosa, Ana Mae (2012) *A imagen no ensino da arte*. Editora Perspectiva, São Paulo.
- Cabrera Salort, Ramón (2010) Freire y Pichon Riviére en los cauces del ISA, en: *Indagaciones sobre arte y educación*. Editorial Adagio, La Habana.
- Colectivo de autores (2011) *El aula oscura*. Tesina. Instituto Superior de Arte, La Habana.
- Debray, Regis (1994) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Paidós, Barcelona.
- Martín Barbero, Jesús (2003) “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, en: *Revista Iberoamericana de educación*. No. 32, pp. 17 – 34.
- Martí, José (1985) Nueva exhibición de los pintores impresionistas, en: Roberto Fernández Retamar (Comp.) *Ensayos sobre Arte y Literatura*. Letras Cubanas, La Habana.
- Roumá, George (1919) *El Lenguaje Gráfico del Niño*. La Propagandista, La Habana.
- Sábato, Ernesto (2011) *Uno y el Universo*. Seix Barral, Buenos Aires.
- Sanguily, Manuel (1988) *La múltiple voz de Manuel Sanguily*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Taine, Hipólito (1994) *Filosofía del Arte*. Editorial Porrúa, México.
- Watzlawick, Paul et alt. (1998) *El ojo del observador*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Artefato visual: uniforme escolar

Teresinha Vilela

Victor Junger

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Este texto pretende trazer para discussão o uniforme escolar como artefato visual, a partir principalmente de uma experiência vivenciada por um dos autores em uma escola do Ensino Básico. Refletimos sobre o uniforme escolar e sua estreita relação com as estratégias disciplinares/institucionais (FOUCAULT, 2004). Trazemos para conversa o *Queer* (DIAS, 2012; PINAR, 2007) como possibilidade de se pensar este corpo estranho, corpo que produz estranhamentos nas experiências cotidianas e que, inevitavelmente, recusa os ordenamentos funcionais assim cristalizados. A premissa desinibilizadora que este texto procura fortalecer, se propõe a elucidar a potência epistêmica concentrada principalmente na interface entre ensino de arte e os espaços/tempos da escola.

Palavras-chave: ensino de arte; cotidiano escolar; visualidade

Abstract

This text aims to bring to discussion the school uniform as a visual artifact, based mainly on an experience lived by one of the authors in a school of basic education. We reflect on the school uniform and his close relationship with the disciplinary/institutional strategies (Foucault, 2004). We also bring to the conversation the *Queer* (DIAS, 2012; PINAR, 2007) as a possibility to think about this strange body, the body that produces strangeness in everyday experiences and, inevitably, refuses the functional orders well crystallized. The invisibility premise, that this text seeks to strengthen, aims to elucidate the epistemic power concentrated mainly on the interface between art education and school space/time.

Keywords: art education, school everyday lives; visuality.



Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “in-corretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo e utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2004, p.148)

A partir dessas considerações, fundados na experiência relatada, somos tentados a interrogar de que modo o uniforme participa da cultura visual que permeia a escola, ou ainda, que seja *própria* ao escolar. Em outras palavras, de que modo se dá a sua participação no funcionamento da instituição escolar, como a visualidade instaurada por ele toma parte no exercício do poder disciplinar, e como os efeitos de poder são frequentemente evocados em seus usos.

Ao nos perguntarmos sobre o uniforme escolar e sua estreita relação com as estratégias disciplinares, acreditamos fundamentalmente que o exercício do poder e o *encaixamento das vigilâncias hierarquizadas* (FOUCAULT, 2004, p.144), no que tange à produção de uma dada visualidade, não se encontrariam limitados aos efeitos da arquitetura institucional. É, afinal, correlativa à construção de seus edifícios a indumentária que vestirá os internos: ou seja, a instituição não simplesmente funda para si um *lugar próprio* (CERTEAU, 1998), como igualmente fornece os códigos visuais que, em última instância, tornariam legíveis os corpos. Isto é, o corpo dos internos é *dado a ver* sob uma modalidade visual ratificadora e coerente com funcionamento institucional.

Não é o triunfo, é a revista, é a ‘parada’, forma faustosa do exame. Os ‘súditos’ são aí oferecidos como ‘objetos’ à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar. Não recebem diretamente a imagem do poderio soberano; apenas mostram seus efeitos – e por assim dizer em baixo relevo – sobre seus corpos tornados exatamente legíveis e dóceis. (FOUCAULT, 2004, p.156).

Os dispositivos de poder são constituídos e constituem campos de visibilidade, maquinaria de fazer ver e sentir, que difratam o visível e o invisível produzindo, por esbatimento da luz, regiões claras e zonas de opacidade. Se os dispositivos configuram

quadros do visível, isso ocorre em estreita correlação com linhas de enunciação, curvas do dizível, ditos e não-ditos das redes, que terminam por infiltrar e ser infiltrados pelos campos de visibilidade. Inscritos nas relações de poder, os dispositivos respondem estrategicamente a pontos de singularidade e focos de resistência, mobilizando uma multiplicidade de redes responsáveis por alinhar os diferentes elementos que os compõem.

A particularidade dos dispositivos disciplinares é ser uma *máquina óptica para ver sem ser visto* (DELEUZE, 2012, p. 01). O centro ocular da prisão turva a sua torre, ao passo que as células periféricas sofrem com o esbatimento de luz: os prisioneiros seriam vistos sem ver; o observador veria tudo sem ser visto. Os dispositivos disciplinares, nesse sentido, almejam uma dupla invisibilidade: é preciso que esta maquinaria perca seus contornos, dilua suas linhas, ganhe em imprecisão; por outro lado, é o próprio processo disciplinar que, ao instaurar a norma, produz regiões de invisibilidade: *o segredo, para ele (o poder), não é da ordem do abuso; é indispensável ao seu funcionamento* (FOUCAULT, 1979, p. 83).

É preciso ter em mente, entretanto, que toda visibilidade se produz insidiosamente em relação a uma dada invisibilidade, sendo-lhe constitutiva e, principalmente, intrínseca; assim como a invisibilidade não prescinde de certa visibilidade, que ela mesma comporta e que a torna possível. Antes, pensamos em processos estratégicos que, por meio de um regime enunciativo do estético, somente ganham eficácia quando a instituição ora acentua demasiadamente seus investimentos sobre a visibilização de seus componentes, ora esforça-se por invisibilizar sem interrupções os procedimentos disciplinares. O regime enunciativo, nesse sentido, garante um modo de aceitabilidade da visualidade institucional/disciplinar: *o poder, como puro limite traçado à liberdade, pelo menos em nossa sociedade, é a forma geral de sua aceitabilidade* (FOUCAULT, 1979, p. 83).

O uniforme escolar, desse modo, ofereceria os códigos necessários a esta maquinaria escópica, onde a visibilidade dos internos equivaleria, em parte, à visibilidade dos processos responsáveis pela docilização dos corpos: a estampa da indumentária inevitavelmente expõe a eficácia dos rudimentos institucionais. O seu apressamento pelo rigor, que se confunde frequentemente com o asseio e a higiene, pode ser então apreendido pelo tratamento destinado pela instituição ao uniforme escolar: não somente como um instrumento que distingue os corpos dos internos em um campo de visibilidade, não somente um *fazer ver* por entre as instalações da escola, mas, em muitos casos, um artefato capaz de ostentar signos de distinção social.

As gravatas e abotoaduras surgem como correlatos da vida adulta por meio dos quais parece ser antecipada a passagem dos educandos pelos ritos socialmente outorgados; manchas e rasgões devem ser evitados como forma de preservar a aparência do ambiente escolar. Sapatos que ainda denotam a procedência social do interno; bem como toda uma estética não sujeita às oscilações da moda e que, ao mesmo tempo, não represente um perigo à ordem e ao decoro no interior da escola (SILVA, 2006, p. 73). Ou seja, o uniforme escolar não cessou de ser pensado/concebido pela instituição em torno das possibilidades funcionais por ele oferecidas.

As marcas da escolarização, nesse sentido, configuram a indumentária a partir de uma discursividade que *faz ver* o educando nos modos pelos quais uma dada sociedade conduz o ensino, assim como o faz ser socialmente conduzido pelos investimentos que a ele destina. Em síntese, veste-se o corpo a fim de *se fazer ver* os internos dentro da arquitetura da instituição; vestem-se, por sua vez, os internos como forma de portar os emblemas da consagração social.

Ademais, conforme o corpo passa a ser ornado pelos códigos institucionais, ele termina por recobrir sob uma camada homogeneizante a diferença que lhe é intrínseca. Se a univocidade relacional do olhar único (olhar disciplinar) reduz tudo a uma lógica binária, o pulsar diferenciante do corpo se encontra coagido à exterioridade deste sistema de valências. Ele então se vê permanentemente deslocado, assujeitado pelo institucional, amputado na diferença que o constitui e o destina a sua organicidade.

Nos espaços de poder, o uniforme apaga os referentes singulares do corpo em prol de uma lógica que favoreça o ordenamento disciplinar. E assim o faz ao reduzir a um mero desvio da normalidade qualquer manifestação que escape ao prescrito. A visualidade imposta pelo uniforme, ao compor o cenário escolar como uma camada homogeneizadora, também permite a fácil identificação e captura dos elementos diferenciantes que ensejam a livre afirmação de sua singularidade. Tais manifestações são tidas frequentemente como verdadeiras ameaças já que, de certo modo, elas equivalem à aparente demolição do edifício disciplinar e, com ele, o risco de perder toda a funcionalidade das relações.

Entretanto, mesmo submetido à lógica binária, o uniforme paradoxalmente torna possível o fissuramento da disciplinaridade, na medida em que deve operar inexoravelmente no plano das micrológicas ordinárias e, por conseguinte, no limiar subversivo dos usos. Estratégia que, ao nascer, expõe o germe de seu próprio aniquilamento. A esta altura, é importante enfatizar que a multiplicidade dos fazeres e usos insidiosamente promovem abalos táticos na univocidade lógica dos *lugares próprios* (CERTEAU, 1998) e, desse modo, a escola, tal como a observamos, se encontra para além do exercício disciplinar.

Visto que, no cenário institucional, a invisibilidade passa a ser imposta às operações práticas que configuram e marcam a cotidianidade escolar, são estas opacidades que oferecem as condições necessárias ao investimento tático: a invisibilidade imposta neste momento aos praticantes funciona como um artifício favorável a estas operações: o que não pode ser apreendido pelo escópio da maquinaria disciplinar, ou ainda, o que não faz parte dos códigos visuais e não-visuais do dispositivo institucional é então capaz de circular subrepticiamente por entre os *lugares próprios*, nos interstícios abertos dos cotidianos. E justamente ao se fazer da visibilidade-invisibilidade que lhes é imposta, desta invisibilidade que está aquém de toda visibilidade institucional/disciplinar, os praticantes empreendem suas subversões por esbatimento de luz, em um jogo de claro-escuro, especialmente quando tais contendidas se passam no bojo de seu próprio corpo.

Nesse sentido, nos parece tão importante trazer para esta conversa o *Queer* (DIAS, 2012; PINAR, 2007) como possibilidade de se pensar este corpo estranho, corpo que

produz estranhamentos nas experiências cotidianas, e que inevitavelmente recusa os ordenamentos funcionais e os assujeitamentos disciplinares assim cristalizados, por exemplo, no cuidado e uso dos uniformes. Ademais, as manifestações do corpo, as práticas de fruição e as identidades sexuais produzem e são produzidas inicialmente na experiência da diferença, em um inesgotável substrato semiótico.

De acordo com a Teoria *Queer*, Belidson Dias (2012) ressalta que além das investigações sobre gênero e sexualidade essa teoria transita pela identidade, que, muito embora nossas reflexões não estejam restritas ao plano representacional identitário, entendemos colaborar para reflexão desse artigo, pois *permite pensar em multiplicidade [...] de maneira a sugerir novas formas de pensar a cultura, a educação, tecnologia, o conhecimento, o poder e representação* (DIAS, 2012, p.51).

Antes, sugerimos que, para além das recodificações do que seria um elemento identitário, o diálogo entre a experiência aqui relatada e nossos referenciais teóricos nos permite trazer para esta escrita os possíveis dos cotidianos, em busca de um corpo *Queer*, de um currículo *Queer* e de uma sexualidade *Queer* (PINAR, 2007), tomando assim a ideia de *Queer* como uma noção guarda-chuva que abriga tudo o que não cabe nas hierarquias e dicotomias e, ao mesmo tempo, uma premissa desinvisibilizadora, afirmativa das diferenças que, queira-se ou não, estruturam os corpos coletivos.

Como pôde ser visto no relato da professora, a potência estética de seu aluno não simplesmente rompeu com a operação de docilização dos corpos, isto é, as estratégias disciplinares que perfazem o espaço escolar, como também, e principalmente, subverteu componentes estruturais de gênero, mobilizando investimentos culturalmente reguladores e, por conseguinte, todo um rito simbólico de violência: uma estética dos ritos e, quando em pulsão gregrária, uma cerimônia das fantasmagorias sociais. A plástica do seu corpo, na medida em que tornava seu corpo matéria plástica, região com a qual sua manipulação estética seria empreendida, inevitavelmente acionou os referentes de uma sexualidade outra e estranha, uma possível e diferente erótica, que além de desconsiderar os padrões heteronormativos, igualmente deflagra a fragilidade de toda uma ficção, ampla e secular, responsável por conservar a valência hegemônica do falocentrico no Ocidente. É um território de lutas e resistências o que o corpo parece figurar.

Mesmo com suas possibilidades permanentemente amputadas, este corpo *queer*, igualmente vibrátil, termina por evocar de forma subversiva outras temporalidades pulsionais e, portanto, novas paragens visuais que ensejam o desvelo de diferentes mundos epistêmicos, poéticos e imagéticos. Ainda por ecoar no âmbito do prescrito/institucional, suas ressonâncias urdem os encontros cotidianos onde a escola é reinventada e fruída: as vivências que daí se originam inevitavelmente elucidam em currículo os prazeres e as agruras do ser-coletivo: um *currículo vibrátil* (VICTORIO FILHO, 2012).

Por fim, sem pretender encerrar definitivamente esta conversa, o discorrer de nossas reflexões intentou esclarecer as operações integralizantes contra as quais, sem perceber seu alcance, o estudante se interpôs em prol de um fruir estético centrado no cuidado com o corpo e com sua presença. Isso, a nosso ver, transcorreu em torno da

visualidade instaurada pelo uniforme escolar e de uma compreensão tácita acerca dos papéis de gênero legitimados pela cultura ocidental. Nesse sentido, a escritura desta conversa se ocupou de um movimento inverso: a premissa desinibilizadora que este texto procurou/procura fortalecer, portanto, se propôs a melhor pensar a potência epistêmica que principalmente emerge na interface entre ensino de arte e os espaços/tempos da escola, entre o prescrito e o praticado, como também buscou deixar ver brevemente a partir do relatado da professora as possibilidades criativas/poéticas de que se valem os praticantes nos cotidianos, a despeito das punições e prêmios institucionais.

Referências bibliográficas:

CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *O que é um Dispositivo*. Acessado em: 27/08/2012. Disponível em: <http://www.ufes.br/ppgpsi/files/textos/Deleuze%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20dispositivo.pdf>

DIAS, B. O fazer na educação da cultura visual: as des (truções) de Felipe Sobreiro. In: MARTINS, R; MARTINS, A. (Org.). *Interações com visualidades em contextos de ensinar e aprender*. Goiânia, UFG/FAV; FUNAPE, 2012.

DUNCUN, P. *Visual Culture in the Classroom*. *Art Education*, p. 25-32, mar. 2003.

FOUCAULT, M. *A vontade de Saber: História da Sexualidade*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

MARTINS, R. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, M.; HERNÁNDEZ, F. (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

NASCIMENTO, E. A pesquisa em artes e a perspectiva da cultura visual. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Org.). *Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação*. Santa Maria, UFSM, 2013.

PINAR, W. Punk'd. In Nelson M. Rodriguez and William F. Pinar (Eds.) *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education* (155-182). New York: Peter Lang, 2007.

PORRES, A. Conversações na aula de cultura visual. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Org.). *Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação*. Santa Maria,

UFSM, 2013.

SILVA, K. N. *Criança Calçada, Criança Sadia!* : Sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Dissertação de Mestrado, USP, 2006.

VICTORIO FILHO, A. *A Arte na/da Educação*: a invenção cotidiana da escola. Tese de Doutorado, UERJ, 2005.

_____. Corpo Escola: currículo vibrátil e pedagogia da carne. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, Set/Dez, 2012, p. 143-152.

O ensino das artes visuais na visão de estudantes do fundamental II de escolas públicas e privadas de Recife e Jaboatão

Veruschka Greenhalgh

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Este artigo busca fazer um levantamento sobre o ensino das artes visuais no nível Fundamental II, para tanto foram realizadas entrevistas com estudantes das redes pública e privada de ensino a respeito das aulas de artes. Para a construção deste artigo buscou-se embasamento teórico em autores que defendem o ensino das artes, bem como nas determinações legais da LDB nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino. Arte. Estudantes.

Resumen

Este artículo pretende hacer una encuesta sobre la enseñanza de las artes visuales en el II nivel Fundamental, para ambas entrevistas se llevaron a cabo con estudiantes de redes públicas y privadas para la enseñanza de las clases de Artes. Para la construcción de este artículo trató de bases teóricas en los autores que defienden la enseñanza de las artes, así como en las determinaciones legales de LDB Nº 9.394/1996 y los parámetros curriculares nacionales (PCN) para la escuela primaria.

Palabras claves: Enseñanza. Arte. Alumnos.



O presente artigo aborda a questão do ensino da arte na escola no nível Fundamental II. O texto foi fundamentado nos diversos teóricos que defendem o ensino da arte, bem como construído a partir da visão de estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram realizadas entrevistas com dez estudantes entre 11 e 14 anos, de escolas públicas e privadas do Recife e Jaboatão dos Guararapes, em 2013. Sendo 5 escolas do Recife e 5 de Jaboatão. Entre elas 3 públicas (2 estaduais e 1 municipal).

A pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que continham 5 questões sobre as aulas de arte: o que fazem nas aulas? gostam das aulas?; sobre o

professor(a): o que ensina? é formado(a)?; e sobre a importância do ensino de arte na escola. Aos estudantes que não tem aula de arte foi questionado sobre o que pensam a respeito disso, se gostariam de ter aula de arte e qual a importância desta.

A pesquisa visa perceber como os estudantes compreendem o ensino da arte na escola, e qual importância atribuem a ele. A pesquisa buscou relacionar os resultados obtidos com as teorias do ensino da arte a fim de aprofundar os conceitos construídos, ao longo da história, sobre a importância do ensino da arte na educação básica e na formação do ser humano.

O pensamento teórico sobre o ensino da arte

O ensino das artes na educação básica, tem sido pensado, defendido, elaborado e construído desde o início do século XX. Na tentativa de distanciar-se de uma educação tecnicista, estudiosos das diversas áreas do conhecimento como pedagogia, psicologia, arte, arte/educação e epistemologia, desenvolveram teorias sobre um educar com emoção. Pensaram uma educação voltada para a estética, para a reflexão e capaz de contribuir para um melhor desenvolvimento humano, livre das amarras mecanicistas e racionais da educação pensada para o mercado produtivo de uma sociedade tecnocrática. Será que juntas, as emoções e a razão não se completariam? Tais questionamentos foram o ponto de partida para as diversas pesquisas desses estudiosos, como relata Duarte:

Foi pensando nisso, que alguns estudiosos e teóricos propuseram uma educação baseada, fundamentalmente, naquilo que sentimos. Uma educação que partisse da expressão de sentimentos e emoções. *Uma educação através da arte*. Esta expressão, criada por Herbert Read em 1943, se popularizou e chegou até nós. Posteriormente, foi abreviada e simplificada para: **Arte-educação**, mas seu espírito original ainda continua vivo (João Francisco Duarte, 1985, p.12, grifo do autor).

Read (1982) defendia um processo educacional, ou de crescimento do indivíduo, apontando para um processo artístico e de auto criação, onde o professor tinha que deixar o aluno livre para poder imaginar o que quisesse e essa imaginação deveria ser repassada para o suporte. Herbert Read entendia a arte e arte-educação dentro do paradigma modernista que enfatizava a expressão. Read foi um estudioso da Arte-Educação que discutiu e defendeu a importância da Arte no processo educativo.

Mas por que a Arte é tão importante na formação do ser humano? Ou ainda. Qual a contribuição da Arte ao desenvolvimento de crianças e adolescentes? As respostas para tais questionamentos foram perseguidos pelos diversos estudiosos como John Dewey,

Lev Vigotsky, Franz Cizek, Viktor Lowenfeld, Jean Piaget, Ana Mae Barbosa e muitos outros. Além de responder essas questões também desenvolveram pesquisas e teorias que viriam provar a eficiência da arte na formação humana.

Segundo Vigotsky (2009), todos os seres humanos são criativos, e essa criatividade para se desenvolver depende de conhecimento. Portanto, desempenha um papel primordial na aprendizagem. E é justamente nesse ponto, onde a Arte-Educação assume a função de estimular, através da arte, a criatividade e a reflexão crítica.

Jonh Dewey (BARBOSA, 2002), defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para manutenção emocional e intelectual das crianças. Sua proposta pedagógica almeja a educação integral da criança, aliando crescimento físico, emocional e intelectual. Para Dewey o processo de melhor aprendizagem se dá na associação dos conteúdos ensinados com as atividades manuais e criativas. Enfatizando assim a necessidade de se aplicar a Arte na educação.

Franz Cizek (apud OSINSKI, 2001), artista e professor, foi o defensor da ideia da “livre expressão” através da arte. Para Cizek a arte da criança é sagrada e não deve ser destruída, portanto o desenvolvimento da livre expressão é necessário para conduzir a atenção e a capacidade de observação. Ele não mostrava como fazer, mas estimulava a percepção e a observação. Porém, o pensamento de Cizek não foi bem compreendido o que levou a algumas distorções. Professores acreditavam que a “livre expressão” significava deixar as crianças fazerem o que quisessem, sem a interferência dos educadores e consequentemente distanciando-as do desenvolver artístico.

Piaget (2008) entende os desenhos das crianças como produtos de sua própria compreensão de mundo. Com base nas teorias cognitivistas, Piaget considera que a criança, conforme vai crescendo, desenvolve conceitos que são as bases das representações gráficas. Pois as crianças desenharam o que conhecem de si e do mundo.

Viktor Lowenfeld (1976), afirma a autonomia da arte da infância em relação à arte adulta. Considera a arte fundamental no desenvolvimento das crianças, dado que esta é uma forma da criança ter consciência de si própria. Para ele, o desenho seria o resultado das vivências e experiências da pessoa que desenha e não das referências que esta traz ao observar obras de arte e imagens. Suas ideias foram construídas com referência nas teorias do desenvolvimento de Piaget. Lowenfeld divide o desenvolvimento do desenho da criança em estágios, são eles: a Garatuja ou Pré-esquema, que ocorre entre os 4 e 6 anos; o Esquema, entre os 7 e 9 anos; O Realismo Nascente, dos 9 a 11 anos e por fim, o Pseudo Realismo que vai dos 11 a 13 anos.

Posteriormente, Ana Mae Barbosa (RIZZI, 2008) desenvolveu a Proposta Triangular depois denominada de Abordagem Triangular, que consiste no programa de ensino da Arte em três eixos: a contextualização histórica, antropológica, étnica etc da imagem; o fazer artístico e a leitura da imagem. É o que, efetivamente conduz à construção do conhecimento e compreensão da arte. Pensada inicialmente para a educação em museus, adaptou-se perfeitamente ao contexto escolar. Ainda hoje a “Abordagem Triangular” é a base da maioria dos programas de ensino da Arte no Brasil.

Como pudemos ver, cada linha teórica tem em sua base as ideias que justificam e explicam o percurso da produção plástica da criança, o seu desenvolvimento emocional e intelectual a partir da educação em arte. Portanto, comprovam a importância de educar com arte. Partindo dessa constatação, se acentuou a luta desses teóricos, dentre outros não mencionados, para que a Arte passasse a fazer parte do ensino regular.

No Brasil, educadores inspirados em tais pensamentos os adaptaram à realidade brasileira. Porém, não foi fácil a trajetória do ensino da Arte no País, que foi marcada por muitas lutas, perseguições políticas em períodos de ditaduras e más interpretações no que diz respeito às suas metodologias. Mas apesar de todas as dificuldades, o ensino da Arte foi tornado obrigatório no Brasil em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 5692/71.

Nas décadas de 80/90, com a promulgação da Constituição em 1988, tornou-se necessária a elaboração de nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A nova LDB - Lei 9.394/96, também chamada Lei Darcy Ribeiro, manteve a obrigatoriedade da Arte na educação básica como consta no Artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 23). Posteriormente, o mesmo parágrafo do artigo 26 sofreu algumas alterações em sua redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010, resultando no texto: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2013). Nesse caso, fica determinado que as especificidades regionais devem ser respeitadas e trabalhadas dentro de seu contexto, possibilitando ao estudante uma relação próxima com sua própria cultura e suas manifestações e não apenas com a cultura hegemônica e erudita.

Essa medida contribuiu para o engajamento dos arte-educadores na luta para incluir a Arte nos currículos escolares em todos os níveis da educação básica, como também nas diversas modalidades de ensino. Esta deve englobar tanto as escolas particulares como as públicas, rompendo com a ideia elitizada da arte, tornando-a acessível a todas as camadas sociais. Todavia, ainda há um grande abismo entre estas escolas no que diz respeito às metodologias e práticas do ensino da arte. Embora seja possível encontrar escolas públicas que tratam o ensino da arte com seriedade e responsabilidade. Ao mesmo tempo, nos deparamos com escolas privadas que desprezam o reconhecimento da importância do ensino da arte. Além desses abismos, ainda há a alegação de algumas instituições que insistem em afirmar que a LDB não obriga o ensino da arte em “*todo*” o ensino Fundamental e Médio, segundo a interpretação do trecho da Lei nº 9.394/96 que diz: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos *diversos níveis* da educação básica” (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Para dar suporte à nova LDB - Lei nº 9.394/96. Começaram a ser elaborados em 1995, e foram concluídos em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN. São diretrizes que orientam a educação para os níveis de ensino Fundamental e Médio e

são separados por disciplina. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e não constitui um conjunto de regras a serem seguidas na íntegra, são apenas uma referência de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Os PCN indicam como objetivos do ensino Fundamental, dentre outros, que os alunos sejam capazes de:

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7).

Logo na apresentação do documento PCN em Arte para o Ensino Fundamental, o documento defende a arte como manifestação humana. E devido a sua característica criativa, comunicativa e de apreciação a arte se constitui um importante espaço reflexivo e dialógico que possibilita aos alunos “entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais” (BRASIL, 1998, p.15).

Na introdução do mesmo documento a arte é reconhecida pela legislação educacional brasileira como relevante na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica.

A arte é vista como:

[...] área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. [...] Ao aprender arte na escola, o jovem poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade. (BRASIL, 1998, p.19-20).

Como vimos até aqui, muito se discutiu e ainda se discute e se pensa sobre o ensino da arte, muitos foram os teóricos das diversas áreas do conhecimento que elaboraram o que hoje possuímos como legado para a arte/educação. Foram muitas conquistas legais para se estabelecer a área de Arte obrigatória no ensino básico.

Mas como os estudantes veem o ensino da arte? O que pensam? O que querem? O

que esperam? Qual é a opinião dos adolescentes em relação à Arte? Essa pesquisa foi em busca dessas respostas diretamente com os estudantes, entrevistando-os e escutando-os sobre essas questões, afinal são eles os principais protagonistas da relação ensino/aprendizagem.

Análise das entrevistas

Para melhor entendimento das análises das entrevistas o QUADRO 1 representa um resumo geral dos entrevistados e as respectivas escolas em cada um estuda, os nomes dos estudantes são fictícios para evitar a exposição pública na identificação dos entrevistados.

QUADRO 1- Relação dos estudantes e dados sobre as escolas em que estudam

Estudante	Idade	Ano	Escola	Rede	Localidade	Aula de Arte?
Isa	11	6º	A	Particular	Jaboatão	Sim
Nise	12	7º	B	Pública Estadual	Recife	Sim
Math	14	8º	C	Pública Municipal	Jaboatão	Sim
Lena	13	8º	D	Particular	Jaboatão	Sim
Mila	13	8º	E	Particular	Jaboatão	Sim
Ana	12	8º	F	Particular	Recife	Não
Felix	13	9º	G	Pública Estadual	Recife	Sim
Lari	13	9º	H	Particular	Jaboatão	Não
Laila	13	9º	I	Particular	Recife	Sim
Karen	14	9º	J	Particular	Recife	Sim

Dos estudantes entrevistados, apenas 2 que (representam 20% do total investigado) não tem aulas de arte, ambas de escolas particulares. Uma cursando o 8º ano, aprendeu Arte apenas nos 6º e 7º anos. Segundo a coordenação da escola, a orientação da LDB/96 indica obrigatoriedade em apenas algumas séries do Fundamental, portanto a escola não oferece as aulas no 8º e no 9º anos. Mas a escola conta com aulas de teatro como atividade complementar opcional em horário diferente da grade curricular obrigatória. Já a outra estudante não tem aulas de arte desde o 6ª ano, em sua escola só são oferecidas até o 5º ano.

Do quantitativo pesquisado, 80% das escolas têm aulas de arte no seu currículo como disciplina obrigatória. Dentre os conteúdos teóricos ensinados estão a História da Arte, a biografia de diversos artistas, a descrição e características de estilos, técnicas utilizadas pelos artistas e as modalidades artísticas. Dentre os estilos trabalhados foram

mencionados abstracionismo, abstracionismo informal, expressionismo, impressionismo e “escultura antiga”.

Apenas 2 (20%) alegaram não ter aulas práticas. Uma das estudantes desabafa a insatisfação em não realizar a prática em arte na escola:

Não gosto da aula de arte, porque a professora só passa trabalho escrito. Tarefa do livro e leitura da apostila de arte. Respondemos as perguntas sobre arte na apostila. Até agora não tivemos aula prática. (Laila, 13 anos, 9º ano).

Os demais que representam 60% dos entrevistados têm atividades práticas envolvendo desenho e pintura utilizando diversos suportes, além das aulas teóricas. Como comenta uma das estudantes: “Desenho e faço trabalho escrito sempre relacionado ao tema dado pela professora” (Nise, 12 anos, 7º ano). Os 20% restantes são os que não têm aula de arte.

Na questão referente à formação do professor em arte, 4 (40%) disseram não saber, sendo que uma afirmou que professor esse ano ensina Arte, mas no ano passado ensinou Geografia. Os outros 40%, ou seja, 4 estudantes afirmaram que sim, sendo que 3 deles são professores(as) das escolas da rede pública. Os 20% restantes não tem aulas de arte.

Sobre a questão: “você gosta da aula de arte?”, 60% dos entrevistados disseram que sim. E entre as opiniões que justificam as respostas estão:

Gosto, porque trás a cultura para a gente (Isa, 11 anos, 6º ano);

Sim, porque a aula de arte é mais interessante, mais calma e é melhor que as outras (Nise, 12 anos, 7º ano);

Sim, porque a gente se diverte (Math, 14 anos, 8º ano);

Adoro, acho divertido, a gente se expressa. Nas outras aulas só escreve (Lena, 13 anos, 8º ano);

Sim, aprendo sobre a cultura (Mila, 13 anos, 8º ano).

Sobre a mesma questão, 20% disseram não gostar porque só fazem trabalhos escritos. Aos 20% que não tem aulas de arte foram questionados se gostariam de ter aulas de arte na escola e afirmaram que sim, porque gostam de arte e gostariam de aprender a desenhar. Na opinião de Ana, que já teve aulas no 6º e 7º anos, podemos sentir, nessa fala, que a falta das aulas de arte pode desestimular o estudante(a) no aprendizado do desenho ou de outras práticas artísticas, e até mesmo no interesse pela arte.

Acho um absurdo, porque tem um monte de gente que gosta e sabe desenhar e não tem como aprender a melhorar o desenho. (Ana, 12 anos, 8º ano).

Em relação às atividades, pudemos observar que os estudantes deram ênfase ao desenho como atividade artística principal, seguido por pintura. Fato este que pode comprovar algumas teorias do desenvolvimento gráfico da criança e do adolescente, como a teoria defendida por Viktor Lowenfeld (1976) a respeito das etapas do desenvolvimento no qual adolescentes na faixa etária dos entrevistados, ou seja, dos estudantes do 6º ao 9º, ano se encontram na fase do Pseudo Realismo que vai dos 11 a 13 anos. Portando nessa fase se fixam mais no desenho do que na pintura. Como defende também a autora Maria Helena Rossi quando aponta para a importância do desenho na vida da criança e adolescente, quando afirma: “O desenho, além de ser um meio de expressão de subjetividades, é um meio de comunicar ideias, pensamentos, visões de mundo; é expressão e comunicação. Como linguagem, é passível de ser ensinada e aprendida” (ROSSI, 2012, p. 09).

No quesito: “você acha importante ter aulas de artes?”, perguntado a todos os entrevistados(a) (inclusive aos que não as têm), percebe-se que as respostas foram positivas, com exceção de uma que informou não achar importante por que: “fala o que já passou, e isso é chato, para que saber do passado se a gente tá no presente e depois vem o futuro?” (Karen, 14 anos, 9º ano).

Os demais reconheceram a importância de se ensinar arte na escola e também em ter a arte na vida das pessoas, como podemos verificar em alguns depoimentos:

Sim, porque relata a vida dos pintores e que a gente conhece mais sobre os pintores por que relaxa e faz a gente pensar melhor (Nise, 12 anos, 7º ano);

Sim, porque é igual as outras matérias que a gente precisa aprender. É necessário para poder aprender a desenhar melhor (Math, 14 anos, 8º ano);

Acho. Acho legal, divertido a pessoa aprende mais (Lena, 13 anos, 8ºano);

[...] Acho, Porque a gente aprende sobre as coisas que aconteceram no passado, em relação as pinturas e os artistas (Mila, 13 anos, 8º ano);

Sim, Porque a gente aprende muitas coisas em relação as técnicas que os artistas utilizavam e sobre a cultura (Felix, 13 anos, 9º ano);

Sim, Porque fala da História da Arte, só é ruim porque não fazemos arte (Laila, 13 anos, 9º ano).

Pudemos observar, nas falas dos entrevistados(a), que se referem a Arte como algo do passado: os artistas do passado; obras do passado e História da Arte como História Antiga, ou seja, do passado. Em nenhum momento se referiram à arte contemporânea e seus diversos movimentos artísticos, como conteúdos estudados em sala de aula. Sobre o tema da arte contemporânea no contexto escolar, Kelly Bianca Clifford Valença da Universidade Federal de Goiás, realizou uma pesquisa, em 2003, também em escolas públicas e privadas do Recife com docentes de artes dos ensinos fundamental e médio e constatou que: “imagens de arte contemporânea, bem como o próprio tema, eram pouco abordadas, evitadas ou até mesmo banidas da sala de aula” (VALENÇA, 2009, p.3402).

Ainda sobre a questão da importância de aprender arte na escola, merece destaque o depoimento de uma estudante que não tem aula de arte na escola, mas já teve e estuda teatro em contexto não-formal. O seu depoimento sintetiza os diversos pensamentos em relação a arte e seu ensino:

Claro. Arte é cultura. Imagine o mundo sem cultura. Arte não só forma o pintor e o escultor não, ela forma gente inteligente, sensível e com opinião própria que não é manipulado pela mídia (Ana, 12 anos, 8º ano).

Ainda com base nas respostas e depoimentos, é possível perceber a relação que os estudantes fazem entre a Arte e a Cultura. Aprender arte, na opinião deles(as) é aprender sobre a cultura, sobre nós mesmos e sobre nosso passado. É interessante destacar como associam a arte com a cultura, como se a cultura fosse o capital cultural da elite que deve ser almejado por todos a despeito da valorização da cultura popular não europeia. Neste ponto surge a questão que arte-educadores engajados no ato de ensinar devem sempre procurar responder: “que arte está sendo ensinada na escola?”

Em fim, para os(a) estudantes entrevistados(as) o ensino da arte é importante, porque a arte possibilita o acesso a uma vida melhor com mais sensibilidade para ver e entender o mundo e aprender mais sobre diversos conteúdos.

Considerações finais

Diante de tudo que foi apresentado nesta pesquisa, pudemos constatar que o ensino da arte, pelo menos no universo investigado, apresentou-se positivamente. Percebemos que os estudantes têm consciência da importância da arte e seu ensino nas escolas, e que não é apenas um fazer arte por arte, mas envolve pesquisa, estudo, contextualização histórica e antropológica.

Constatou-se o interesse pelas aulas de arte, mesmo nos que afirmaram não gostar, pois gostariam se os conteúdos fossem trabalhados de forma diferenciada.

E por fim, ao relacionar os resultados da coleta de dados com as teorias sobre o ensino da arte apresentadas no início deste artigo, pudemos perceber a sintonia entre pressupostos teóricos que afirmaram a necessidade da arte na educação e a percepção desta necessidade, mesmo que de forma leiga e do senso comum, pelos(as) estudantes do Ensino Fundamental.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Jonh Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília - DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)] LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília – DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2013

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 2. Ed. - Campinas: Papi-rus, 1985.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

OSINSKI, D. *Arte, história e ensino : uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. *A educação artística e a psicologia da criança*. Disponível: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/educacao-artistica>. Publicado em: 11 de junho de 2008. Acesso em: 16/03/2013

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RIZZI, Maria Cristina Machado. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: Ana Mae Barbosa. (ORG.) *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. – (Estudos; 248/ dirigida por J. Guinsburg). (p. 335-348)

Rossi, Maria Helena Wagner. *Fundamentos da prática do desenho na escola*. Disponível em: www.revista.art.br/CONFAEB2012/PROGRAMA.pdf - 2012. Acesso em: 21/03/2013

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. *Arte contemporânea no contexto escolar: ausências*

e resistências. in: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Transversalidades nas Artes Visuais, 18°. 2009, Salvador, Bahia. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/kelly_bianca_cliford_valenca.pdf. Acesso em: 20/07/2013

VIGOTSKY, Lev, *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'água, 2009.

CARTEMA *Documento*

Entrevista com Gil Vicente

Maria Betânia e Silva

Renata Wilner

Universidade Federal de Pernambuco

Nesta entrevista concedida em seu ateliê, no dia 31 de agosto de 2012, Gil Vicente relata detalhes sobre seu despertar para as artes visuais, sua formação artística inicial através de experiências nas escolas em que estudou e na Escolinha de Arte do Recife, o papel da família como referência e incentivo, o início da vida profissional, a convivência com artistas na Oficina Guaianases, seu processo de criação. Desta forma, esta publicação intenciona contribuir enquanto fonte primária que poderá subsidiar análises em trabalhos acadêmicos.



Betânia: Gil, que experiências com arte foram significativas na sua infância?

Gil: Minha mãe achava bonita a casa das amigas com quadros nas paredes. Na dela não tinha nenhum, nem ela tinha dinheiro para comprar arte. Então resolveu fazer um quadro. Comprou tintas, pincéis, tela e folheou uma revista de decoração procurando inspiração. Escolheu uma foto onde aparecia uma cortina bonita, com suas dobras, e tentou pintar um detalhe abstrato dessa imagem na tela. Fez um quadro vertical bonito, meio geométrico, de cores contidas, e assinou Marolli – um nome artístico e sofisticado para Marilda Oliveira. Acompanhei a pintura dela, me encantei muito com o cheiro da tinta a óleo e ganhei uma tela pequena para pintar. Essa minha primeira pintura tinha uma Madona no centro com saia longa segurando a criança no colo nu. Todo o resto da tela eu preenchi com uma geometria descontraída, muito colorida, e eu acreditava estar

fazendo igual aos pintores que via nas revistas da época, Manchete, Fatos e Fotos, Realidade, etc., que eram minhas únicas informações de arte do momento. Até hoje, sempre que pinto qualquer geometria eu lembro do Marolli.

Renata: E você tinha quantos anos?

Gil: Eu tinha uns nove anos e a tela era pequena, talvez 40x30 cm. Lembro que as revistas publicavam muito sobre arte brasileira. Tinham colunas de arte e às vezes mandavam reproduções encartadas. Eu morava no bairro de Casa Forte, a uma quadra do Museu do Açúcar (hoje Museu do Homem do Nordeste) e lá vi muita arte popular e alguns modernos pernambucanos. Não lembro se fui a outros museus, mas me recordo vivamente de experiências no final do meu curso primário na Escola Experimental do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em Apipucos, que era ligada ao então Instituto Joaquim Nabuco (hoje FUNDAJ). Periodicamente, os alunos pintavam com guache os temas anuais (carnaval, São João, Natal) nos enormes vidros das salas de aula.

Renata: Você foi cobaia então?

Gil: Sim, eu fui cobaia. O prédio dessa escola pública era moderno e muito adequado, com uma biblioteca e um teatro bem equipados. Tínhamos aulas convencionais pela manhã e, à tarde, as outras atividades, quase todos os dias. Lembro que eles incentivaram a gente a formar um banco na escola: a gente mesmo confeccionava, à mão, os talões de cheque, as guias de depósito, etc., para que o aluno se familiarizasse com isso, como as coisas acontecem. Certa vez eles organizaram no hall uma exposição com desenhos em lápis de cera e pinturas em guache de vários alunos. Essa exposição foi visitada por Gilberto Freyre e Lula Cardoso Ayres, que nos ensinou a fazer monotípias com guache sobre vidro. Eu morava perto de outro aluno, Laércio, e fizemos amizade porque ele também gostava de desenhar. Posteriormente ele trabalhou muito com bonecos, marionetes.

Renata: E tinha professor específico, ou professora, que dinamizava essas atividades?

Gil: Não me lembro que tivesse um arte-educador, mas a escola vivia cheia de estagiárias, que eram chamadas de professorandas.

Renata: Essa exposição foi iniciativa dos próprios alunos?

Gil: Não, foi da direção da escola. Eles tinham uma orientação avançada pra o momento. Era uma escola que experimentava. Talvez tivessem orientação da Escolinha de Arte do Recife, que já existia, para as atividades de arte.

Renata: Na década de sessenta?

Gil: Isso, no final da década de sessenta. Eu devia ter nove anos de idade. Nessa

época, em Recife, acho que apenas a Escolinha, o Instituto Capibaribe e pouquíssimos colégios públicos trabalhavam com estas orientações.

Betânia: Mas, a tua mãe pintava em casa?

Gil: Ela pintou o quadro em casa, na mesa da sala principal. Mas, só pintou esse quadro na vida, só um!

Betânia: E ela gostava de Arte?

Gil: Gostava sim, e era sensível a todo tipo de arte. Sua avó era pianista e dava concertos em festas nas boas residências do Recife. Sua mãe também era pianista e tocava muito bem nas exhibições de filmes mudos. O seu pai era escritor, crítico literário e membro da Academia Pernambucana de Letras. Meus pais sempre incentivaram os filhos na aproximação com a arte e a cultura. Quando meu irmão mais velho se interessou por música, ainda adolescente, recebeu muito apoio deles. Ele fez na garagem da casa um daqueles instrumentos que você pendura várias garrafas e vai afinando com mais ou menos líquido. Ele herdou o ouvido da avó, pois afinou preciosamente as garrafas de cachaça penduradas com cordão. Meu tio, que também gostava de música, falou: “O seu *cachaçofone* está muito bem afinado!” Meu irmão estudou violão, piano, flauta e é músico até hoje. A família sempre incentivou o que cada filho escolheu.

Renata: Teu pai fazia o quê?

Gil: Meu pai estudou filosofia, trabalhou no Banco do Brasil e depois no Banco Central, onde ficou até aposentar-se. Meu avô paterno, que eu não conheci, foi jornalista e gerente do *Diário de Pernambuco*, e também tinha um cartório em Carpina. Meu pai sempre gostou de literatura e cinema. Frequentava cineclubes e era amigo do escritor Osman Lins, este também funcionário do Banco do Brasil. Meus pais são católicos de esquerda e sempre estiveram ligados ao padre Marcelo Cavalheira e principalmente a Dom Hélder Câmara, com quem eles mantiveram laços até a morte do nosso arcebispo. Também conhecíamos o jovem Padre Henrique, que foi brutalmente assassinado pela ditadura militar. Todos eles frequentavam nossa casa. A gente vivia num ambiente de cultura e de questionamento social.

Passado um tempo, lá pelos meus quinze anos, já estudando na Escolinha, conheci o artista Ricardo Gonçalves por intermédio do meu outro irmão, Paulinho. Ricardo era filho de amigos dos meus pais e tinha um ou dois anos a mais que eu. Ele conhecia vários artistas da cidade e lembro que me apresentou a Tiago Amorim. Ricardo me disse os materiais que usava para trabalhar e eu fiz vários desenhos parecidos com os dele e os de Guita Charifker, que conheci anos depois. Através de Paulinho e de Ricardo eu conheci mais trabalhos dos artistas pernambucanos.

Aos 15 anos, além da Escolinha, eu também comecei a estudar desenho de observação nos ateliês livres da UFPE, na Rua Benfica, no prédio da extinta Escola de Belas Artes, onde passei três anos e tive aulas com Inaldo Medeiros, Lenira Regueira e Queralt

Pratt. Depois, com 17 anos, eu tinha largado o artesanato (que me dava dinheiro para ir ver mostras em São Paulo e no Rio), já participava de mostras coletivas e tinha recebido o prêmio do Salão dos Novos, no MAC-PE. Aí comecei a vender uns trabalhos e pouco depois fui convidado a fazer parte da Oficina Guaianases de Gravura, onde fiz várias litografias e acompanhei o desenvolvimento do trabalho de diversos artistas mais experientes que eu. Esse período de uns cinco anos na Guaianases foi como uma universidade, um tempo de muito aprendizado artístico e também de experiência com produção de mostras e edição de impressos. Aprendi muito sobre como produzir exposições e outros aspectos práticos da vida artística, vendo como João Câmara e outros artistas cuidavam das diversas ocupações profissionais que os artistas têm além da criação de obras. Era o início da minha vida profissional. Quando completei 18 anos, no momento do vestibular, meus pais conversaram comigo sobre a universidade. As opções de cursos naquele momento eram arquitetura ou comunicação visual (o curso de arte tinha sido fechado durante a ditadura militar). Meus pais me chamaram e me questionaram argumentando sobre a instabilidade de uma profissão alternativa, etc. Este momento foi decisivo pra mim. Escolhi continuar desenvolvendo meu trabalho. Se eles me pressionassem e dissessem “você vai ter que fazer universidade”, acho que eu cederia, pois sempre fui obediente e agradecia o apoio que me davam. Ainda bem que eles compreenderam que eu estava crescendo e me encaminhando na arte, e não me colocaram obstáculos. De outra forma eu ia terminar fazendo arquitetura, e ficaria frustrado pra caramba, pois não era o que eu queria. Pude seguir trabalhando e participando da Oficina Guaianases, que me proporcionou uma ótima formação na convivência profissional com muitos artistas e técnicos.

Agora lembro que antes, bem antes disso tudo, antes mesmo da Escolinha, meus pais me levaram algumas vezes para o CECOSNE, onde eu passava umas horas modelando barro ou desenhando. Nesse tempo o CECOSNE funcionava na Faculdade FAFIRE, na Av. Conde da Boa Vista.

Renata: O que é o CECOSNE?

Gil: Acho que é um centro cultural e social fundado por Madre Escobar. Eu passava uma ou duas tardes da semana modelando barro no CECOSNE, e gostava muito. Minha mãe incentivava e eu acreditava que era bonito o que eu fazia.

Betânia: Isso na adolescência?

Gil: Ainda na pré-adolescência. Depois eu entrei na Escolinha de Arte do Recife em 1972, com 14 anos, e estudei lá durante seis anos, até 1977.

Renata: Mas você frequentou lugares que exibiam arte na infância e na adolescência?

Gil: A partir da adolescência.

Betânia: Levado pela família ou pela escola?

Gil: Não me lembro de ter ido a galerias ou museus com familiares nesse tempo.

Renata: E a escola também não levava?

Gil: Acho que nem essa escola de Apipucos levava.

Renata: Tinha um museu lá em Apipucos, não?

Gil: Sim, o Museu do Açúcar, em Casa Forte, hoje Museu do Homem do Nordeste, pertinho da nossa casa. Eu ia muito a esse museu.

Betânia: Por conta própria?

Gil: Eu ia com meus irmãos fazer os deveres da escola na biblioteca do Museu. Íamos porque naquela época se podia fumar dentro da biblioteca. Mas eu via arte neste museu e me impressionava. O projeto arquitetônico, o enorme painel das canas de Brennan na entrada, um quadro também de canas de Aloísio Magalhães, trabalhos de Vicente do Rego Monteiro, além do acervo de rótulos de cachaça, mobiliário e louças dos engenhos, etc.

Renata: E quando você estava na Escolinha?

Gil: Com a Escolinha eu fiz vários passeios para desenhar. Fomos ao porto, ao centro, Cais José Mariano, Olinda, e também visitamos um museu pequeno numa transversal da Av. Conde da Boa Vista, que não lembro qual era. Essas saídas soltavam mais nossos desenhos. Eu vi mais museus quando fui ao Rio e São Paulo. Eu também fiz artesanato em casa, dos doze aos quinze anos, pra ter meu dinheiro e não pedir mesada. Vendia as peças na escola e na feirinha hippie de Boa Viagem, que estava começando. Com esse dinheiro eu acampeei muito e fiz algumas viagens a Rio e São Paulo, onde visitei galerias, bienais e museus.



Basquete, 1976. Nanquim s/papel 48x33,5cm – Acervo EAR – Gil Vicente

Renata: Você fazia o quê, Gil?

Gil: Eu fazia o artesanato da época: gargantilhas de perfis de latão redondos, quadrados, sextavados, com dobras formando abstrações envergadas. Fazia o arco do pescoço e, separadamente, fazia a parte que ficaria ali pendurada. Também fiz pulseiras coloridas que pareciam de cerâmica, resina, ou mesmo vidro, mas na verdade eram feitas de uma mistura equilibrada de cola Araldite com um pouquinho de tina a óleo. Ficava um esmalte maravilhoso, dobrável e muito resistente. Essa fórmula era segredo de três artesãos, mas alguém conseguiu descobrir e espalhou.

Renata: Essas viagens já eram com o objetivo mesmo de ver arte?

Gil: Sim, para ver arte, exatamente.

Renata: A partir dessa idade, de catorze anos?

Gil: Ou quinze, talvez. Tenho uma foto onde apareço sentado numa escultura externa do MAM do Rio. Nela estou bem novinho. Vou procurá-la.

Renata: Com a família você viajava, antes?

Gil: Antes fizemos apenas uma viagem ao Rio com a família, cinco pessoas num Fusca, em janeiro de 1970. Eu tinha doze anos. Depois comecei a ir com o meu dinheiro mesmo, mas o gasto não era grande, pois fui de ônibus na primeira vez, e sempre me hospedava com parentes. Uma vez fui de avião com minha avó materna, ela pagou minha passagem.

Renata: Ia sozinho para lá?

Gil: Não, eu geralmente ia com um amigo, Marcos Porto, que estudou menos tempo na Escolinha e fazia artesanato também. Depois ele prosseguiu e fez um artesanato bem mais sofisticado, pois tinha talento e uma oficina bem montada, com forno para cerâmica e tal. Eu não tinha tanta informação sobre arte e foi ótimo ter visto muitas galerias e museus nas viagens. Comprava o jornal e visitava o roteiro das exposições. Eu não tinha leituras sobre arte e não podia acompanhar de modo elaborado o que via. Mas eu via, e aquilo me impressionava e me abastecia de algum modo. Era o aprendizado pelo olho.

Nesse tempo, eu já começava a participar de coletivas em Recife. Qualquer convite que me fizessem eu topava, fosse uma mostra em galeria, loja ou boteco. Em 1974, inscrevi um desenho numa coletiva no Museu do Estado. A exposição era para escolher um artista daqui para a Bienal Nacional. Claro que não fui escolhido (o meu desenho era muito fraco), mas fiquei feliz vendo meu trabalho exposto no mesmo espaço onde estavam bons artistas daqui. O que mais me impressionou foi uma ótima abstração em variações de branco, de Jorge Tavares, que foi o artista escolhido. Aqui em Recife eu ia aos museus e galerias. O circuito e o mercado estavam crescendo. Eu via todas as mostras e salões que aconteciam em Recife e Olinda. Nesse tempo também frequentei por

três anos os ateliês de extensão da UFPE, onde estudei desenho e pintura de observação. Eu queria ter mais domínio da figura. Minha professora da Escolinha, Thereza Carmen Diniz, foi contra, mas eu quis ir. Fiz um ano com Inaldo Medeiros, outro com Lenira Regueira e o terceiro com Queralt Pratt.

Renata: Que era com modelo vivo?

Gil: Sim, com modelo vivo.

Betânia: Você disse que entrou com 14 anos na Escolinha, como é que você descobriu a Escolinha?

Gil: Meu irmão mais velho foi aluno da Escolinha por uns meses, antes de mim. Meus pais já conheciam a Escolinha. Pode ter sido também indicação do CECOSNE. Sei que meu pai foi comigo na Escolinha, eu gostei e fiquei 6 anos lá. E só faltei a aulas por doença ou outro motivo sério. Eu não perdia aula de jeito nenhum.



Menino Colorido, 1975.

Monotipia e guache s/papel 48,3X33cm –
Acervo EAR – Gil Vicente

Betânia: Eram duas vezes na semana?

Gil: Sim, duas vezes na semana. E eu ia e ficava o tempo todo trabalhando. Adorava fazer monotipia, trabalhar com anilina, guache, nanquim, lápis cera. Gravura eu fiz pouco, nunca tive muita atração. Fiz uma experiência com metal, mas achava muito trabalhoso. Xilo fiz um pouco, linóleo, fazia monotipia (que não é exatamente gravura, mas um desenho indireto).

Betânia: Sempre tinha uma temática, Gil? Como era a dinâmica da aula? Vocês chegavam e faziam o que queriam, era totalmente livre, era orientado?

Gil: Algumas vezes tinha tema, um material escolhido como ponto de partida, ou um processo técnico, tipo “hoje vamos fazer colagens”. A proposta da aula podia se estender por vários dias, principalmente se fosse gravura, pois ia imprimindo cada etapa, depois imprimia com deslocamento e cor diferente, ou invertendo a verticalidade da imagem. Quem quisesse podia fazer outra coisa, mas geralmente todos seguiam a proposta. Tenho a lembrança de vários alunos trabalhando juntos nas mesas grandes. Eu gostava de todas as atividades. As aulas eram à tarde.

Betânia: A professora levava imagens pra vocês observarem ou não?

Gil: Não, não!

Betânia: Não tinha isso?

Gil: Não lembro de ter isso.

Renata: Ela ensinava mais a técnica?

Gil: Também não. Na Escolinha não tinha “ensino”. A professora sugeria alguma atividade e deixava você fazer como quisesse. Se visse o aluno travado, ia lá e orientava, falava algo. Ela percebia bem cada um, passava junto, falava algo ou sugeria uma coisa pra soltar o aluno. Era uma ação de estimular, não de cobrar. As temáticas ou as técnicas eram oferecidas pra incentivar a troca e a expressão individual. Fizemos trabalhos de observação, principalmente nos passeios, mas sem nenhuma cobrança de proporção certa, de cor exata, etc.

Betânia: Ou disponibilizava apenas o material e quem quisesse...

Gil: A professora dava o material, uma sugestão ou proposta, e incentivava. Mas nada era imposto. Na Escolinha eu nunca me senti cobrado ou obrigado a nada e participava das atividades interagindo com o grupo. Lembro que a turma se comportava descontraidamente. Em nosso grupo tinha um aluno especial, Luciano, que não conversava muito, era tímido e tinha uma dificuldade na fala. Ele fez muitas gravuras em metal.

Betânia: Fazia parte da mesma turma?



Sem Título, 1972. Guache s/papel
48x33cm – Acervo EAR – Gil Vicente

Gil: Fazia parte da mesma turma, mas penso que ele preferia trabalhar um pouco isolado. Para ele era difícil se integrar. A prensa e os materiais de gravura ficavam um pouco afastados, o que o deixava mais seguro e ao mesmo tempo integrado. Luciano fazia umas gravuras pequenas e muito expressivas que representavam peixes e aves fantásticas.

Renata: E eram adultos e adolescentes juntos, também nessa turma?

Gil: Não. Por um tempo eu fui da turma de adolescentes e depois passei pra turma de adultos.

Renata: As turmas eram a partir de quantos anos?

Gil: Tinha desde crianças bem pequenas e turmas de alfabetização através da arte.

Renata: Já era com Thereza Carmem?

Thereza era a professora das turmas de adolescentes e de adultos.

Betânia: Você levava as imagens pra casa ou não? Do que vocês produziam?

Gil: O habitual era a gente escolher alguns trabalhos pra levar pra casa no final do ano. Os outros ficavam para o acervo da Escolinha. A escolha era bem à vontade.

Betânia: A produção era livre, o quantitativo?

Gil: Sim. Em cada aula a gente podia produzir quanto quisesse. Se o aluno estivesse só lambuzando e gastando papel, Thereza sacava e tudo se resolvia na boa conversa.

Betânia: Se num dia você quisesse fazer 5 trabalhos você fazia e não tinha problema nenhum?

Gil: Não. Podia fazer cinco, dez, vinte... Eles usavam papel 40 kilos, um quarto de folha (50 x 35 cm) e a gente podia fazer quantos quisesse nas duas horas de aula.

Renata: E eram mais ou menos quantos alunos?

Gil: Entre seis e dez alunos, dependendo da época do ano.

Renata: Então dava pra dar uma atenção bem...

Gil: Não era turma grande. As turmas de crianças eram mais numerosas.

Betânia: Vocês faziam exposições desses trabalhos na Escolinha?

Gil: A cada um ou dois meses as professoras colocavam nas paredes da Escolinha trabalhos recentes de alunos de todas as turmas. E também escolhiam trabalhos mais antigos do acervo. Quando eu já estava na turma de adultos, entrou um aluno novo na turma de adolescentes, Oswaldo. Ele tinha uma intuição plástica de alta qualidade. Sempre atraíam o meu olhar. Eu gostava de ver os trabalhos de outros alunos. Às vezes comentava com alguém: “Esse guache está lindo!” Aí me diziam: “É de Oswaldo.” “Que bacana essa gravura!” “Foi Oswaldo que fez”. Hoje ele é arquiteto e já ajudou a Escolinha em alguns momentos difíceis. Eu também gostava muito de ver o trabalho das crianças com aquela liberdade plástica que elas têm. Coisas que eu percebo também, de outro modo, nos trabalhos de doentes mentais. Lembro de ter visto, numa bienal de São Paulo, parte do acervo do Museu da Imagem do Inconsciente, de Nise da Silveira. Estava montada no último andar do pavilhão, eu já cansado de tanta arte... Mas ver aqueles trabalhos foi o meu descanso, a minha renovação, minha elevação. Os desenhos em nanquim e em guache de Raphael, as pinturas de Fernando Diniz, e tantos outros trabalhos impressionantes! Eu já tinha visto algumas reproduções, lido alguma coisa em revistas, mas ver assim ao vivo foi tão importante que eu voltei reanimado. Aí eu compreendi que o que estava me cansando na bienal era a pretensão que nós, artistas, temos. A gente quer ser isso e aquilo, quer fazer assim e assado, quer estar inserido. Enquanto isso, a produção

desses pacientes do hospital é uma coisa em estado bruto. É uma mina de arte.

Renata: Gil, você utilizava a biblioteca da Escolinha, fazia consultas no acervo?

Gil: Eu gostava de ver uma revista bem editada pelo governo alemão, da qual não lembro o nome, que falava da cultura alemã e que a Escolinha recebia, imagino, do consulado em Recife. Na biblioteca, e na sala grande que a antecedia, tinham várias peças muito boas de artesãos e artistas populares do nordeste. E também gostava de ver trabalhos do acervo, quando coincidia de eu chegar lá e ter alguém revirando pastas antigas. Vi coisas muito boas de alunos do início da Escolinha.

Renata: A Escolinha recebia visitas de artistas?

Gil: Vi Augusto Rodrigues algumas vezes na Escolinha. Lembro dele pintando um rosto feminino com muita habilidade, em guache, e a gente olhando... Ele também fez umas monotipias de folhas de plantas, e os alunos fizeram depois. Eu achava bonita a impressão da folha, o transporte de uma coisa natural para o papel.

Renata: O que você lembra assim que gostou muito? Isso vem a validar algo que é visual, ou experiência que foi significativa.

Gil: Eu empilhei umas cadeiras e fiz um desenho legal de observação com lápis cera preto. Gostaria de rever o desenho, mas devo ter dado a alguém, pois não está na Escolinha, nem tenho foto dele. Eu também gostava muito dos passeios, e o melhor deles, lembrei agora, foi uma visita à exposição individual de pinturas de José Cláudio na Galeria Artespaço. Era uma mostra de pinturas com modelo em tamanho natural e me marcou muito, como pintura que me impressionou artisticamente. Não porque incluía nus femininos, mas pela veracidade da narrativa e pela crua poesia pictórica. Eu fiquei indelevelmente impressionado.

Betânia: O que vocês faziam na Escolinha tinha algum processo de avaliação com o professor ou não existia isso?

Gil: Não, nunca. Trocávamos comentários sobre os trabalhos, sim, mas nada de avaliar ou atribuir valores. Os alunos, entre si, podiam trocar ideias ou pedir a opinião do outro. Lembro que também fazíamos umas coisas em parceria ou coletivamente.

Betânia: Você sentia liberdade de experimentar, de explorar material?

Gil: Na Escolinha eu sempre me senti totalmente livre e assim via os outros alunos. Principalmente na turma de adultos, se alguém falasse “hoje quero fazer xilo”, podia fazer, dependendo da disponibilidade de material. Mas a independência ou, pior, o isolamento, não era a tônica. O incentivo era sempre pelo trocar, pelo compartilhar.

Renata: E aí tinha uma experiência de trabalho coletivo também?

Gil: Lembro uma vez que juntamos vários papeis grandes e pintamos no sol as

sombras dos alunos projetadas nos papéis, e todo mundo pintou coletivamente. Eram alunos de turmas diferentes trabalhando juntos. O clima da Escolinha era caseiro. O imóvel favorecia isso e a cantina de Dona Maria sublinhava com um pastel caseiro de primeira. Sabe, eu sempre me senti muito bem recebido na Escolinha. Nunca tive problema nenhum lá, nem com professor, nem com funcionário, nem com aluno. Nada. E também nunca vi brigas ou desavenças entre alunos, nada. Lembrei agora que também fiz lá um curso muito legal de fabricação de tintas naturais com a artista paraibana Marlene Almeida, mãe do artista José Rufino.

Betânia: Paralelo a essa experiência que você fez na Escolinha, na escola formal que você estudava, você tinha aula de Artes, Educação Artística ou alguma coisa assim?

Gil: Quando saí da escola experimental, antes da Escolinha, fiz exame de admissão no Marista. Meu pai me levou para a prova, e quando foi me buscar me presenteou com um livro de bolso que ensinava a desenhar a figura humana, animais e paisagens. Fiquei super contente com o presente, que foi um incentivo muito grande. E também no Marista paguei uma disciplina de geometria (ou desenho decorativo) na qual tive muito prazer desenhando e colorindo faixas decorativas.

Betânia: Na escola experimental?

Gil: Não, no Marista. Parte do ginásio foi no Marista, e parte no Colégio Juracy Palhano, que era uma escola menos rigorosa, em Casa Forte, frequentada por alunos que não queriam estudar muito. Depois comecei o segundo grau no Colégio Radier, onde gostava das aulas de geometria e do profissionalizante de arquitetura, estudando perspectiva e desenhando vistas de cada lado das peças volumétricas que vinham na apostila. Eu me divertia que só com isso. Mas voltei para o Colégio Juracy Palhano, onde concluí o segundo grau. Nesse tempo eu já participava de exposições, ia completar 18 anos e fazer meu último ano na Escolinha. Aí eu aluguei um ateliê com Thereza Carmen, na Rua da Hora; ela dividia também com um grupo de restauradoras.

Betânia: Quer dizer então que sua experiência com Arte em escola só foi na Escola Experimental e na Escolinha de Arte. Nas outras escolas você não teve?

Gil: Nas outras não era arte-educação, mas achei ótimo criar e colorir faixas decorativas, desenhar geometrias e perspectivas. Isso está incluído no meu aprendizado.

Renata: Então sua formação artística foi mais na Escolinha e na Benfica?

Gil: Sim, minha formação básica foi essa. Nos ateliês de extensão fiquei três anos, paralelos aos três últimos da Escolinha. E em casa eu trabalhava muito, fazendo desenhos e pinturas.

Renata: Depois disso você fez algum curso? Como foi no ateliê a convivência com Thereza Carmen?

Gil: Não fiz outro curso. O importante foi alugar o ateliê do Espinheiro com Thereza e o grupo de restauro. A gente convivia bem e não tinha problemas na divisão do espaço. Thereza montou lá um laboratório fotográfico e eu, que já fotografava, me entusiasmei com o processo. Passava o dia inteiro revelando e copiando, e essa predileção durou uns dez meses. Certo dia o meu pai me chamou pra conversar, pois estava preocupado comigo. Ele foi muito direto: “Meu filho, você quer a pintura ou a fotografia? Porque não dá pra se dedicar às duas coisas. Lembre-se da síndrome do pato: ele nada, anda e voa, mas faz tudo mal!” Essa “chamada” que ele me deu foi importantíssima. Nesse ateliê eu preparei minha primeira mostra individual, com litografias, pinturas e desenhos, que aconteceu em 1978, na Galeria Abelardo Rodrigues, em Boa Viagem, dirigida por Márcia Rodrigues. E nesse mesmo ateliê da Rua da Hora eu preparei minha segunda individual, que aconteceu em 1980 no Museu de Arte Contemporânea de Pernambuco, em Olinda. Nesse tempo eu já frequentava a Oficina Guaianases de Gravura, onde fiquei até 1987. A Guaianases também foi de muita importância na minha formação.

Betânia: Ali em Campo Grande?

Gil: Sim, na Rua Guaianases. Lá tinha um monte de artistas com mais experiência do que eu, fazendo gravuras, se encontrando, conversando... Aquilo pra mim foi como minha universidade. Eu fiquei vários anos na Guaianases, acho que mais assiduamente de 1978 até 1983. Essa ideia de Câmara e Delano foi uma atitude muito generosa para as artes plásticas de Pernambuco. Quando a Oficina mudou-se pra Olinda, primeiro numa casa de Giuseppe Baccaro, na Rua de São Bento, depois para o Mercado da Ribeira, fervilhava com muitos associados. A coisa era muito bacana, viva... As conversas com João, com Delano, Luciano Pinheiro... Aloísio Magalhães fez gravuras lá, Siron Franco também, então essa convivência com os artistas de mais experiência foi muito legal pra mim.

Outra experiência de formação foi ter saído muitas vezes na década de oitenta com Guita Charifker, Luciano Pinheiro, Samico e sua esposa, Célida, para pintar paisagens em Itamaracá. A gente ia toda quarta-feira, bem cedo, e passava o dia pintando paisagens. A convivência com este grupo também foi muito rica, e depois continuamos trabalhando juntos no atelier de Guita em Olinda. A Guaianases e esses artistas foram muito importantes, e também a generosidade de pessoas como Brennand que escreveu o texto pra minha primeira individual, Zé Cláudio que escreveu dois textos de exposição pra mim, gestos que me ajudavam a ver melhor o meu próprio trabalho.

Renata: O José Cláudio tinha um ateliê coletivo de ensino também?

Gil: Não. Zé Cláudio participou do Ateliê Coletivo da Sociedade de Arte Moderna, na década de cinquenta, onde foi aluno de Abelardo da Hora. No final dos anos oitenta, Guita (que também estudou no Atelier da Sociedade de Arte Moderna), quis fazer outro Atelier Coletivo. Aí Baccaro ofereceu o espaço e Zé Cláudio, Guita, Samico, Eduardo Araújo, Zé de Barros, Maurício Arraes, eu, Luciano Pinheiro e Zé Cláudio formamos esse Ateliê Coletivo. Trabalhamos lá de portas abertas para o público acompanhar. Mas

o melhor foi que Samico nos ofereceu aulas de xilo. Este foi mais um privilégio que eu tive. Eu não sou de gravura não, mas foi ótimo ter feito cinco xilos com a orientação de Samico. Também realizamos exposições nesse atelier.

Renata: Mas na Guaianases você passou muitos anos. Você produziu bastante gravura?

Gil: Não, não. Produzi poucas. Para o tempo que eu passei na Guaianases, 30 gravuras não é nada. Produzi pouco porque não tenho atração por gravura. É muito demorado... E aquela coisa da imagem ficar invertida, eu já fico irritado! (Risos)

Betânia: Gil o que é que te levou a decidir seguir esse caminho, a carreira artística como profissão?

Gil: Talvez o ambiente solitário da criação tenha se dado muito bem com a minha timidez. Eu estava tão entrosado com aquilo ali, o desenho e a pintura me faziam tanto bem, e eu queria continuar no mundo da arte. No tempo de fazer vestibular, antes de falar com meus pais, eu procurei o amigo Guilherme Cunha Lima, professor da UFPE e designer da marca da Guaianases. Eu levei uma pasta com trabalhos pra ele ver e quis saber dele se era importante para minha formação como artista eu fazer Arquitetura ou Design na universidade. Ele me recomendou não fazer o vestibular, argumentando que a universidade talvez até atrapalhasse meu trabalho como artista e me incentivou a preparar minha primeira mostra individual, que aconteceu em 1978 na Galeria Abelardo Rodrigues, em Boa Viagem, reunindo desenhos, pinturas e litografias.

Renata: Tu tinhas quantos anos?

Gil: Vinte. Era pra eu ter feito essa primeira individual aos dezoito, em 1976, a convite do MAC-PE, mas eu estava inseguro com o trabalho e adiei a exposição.

Renata: E você sente que a Escolinha foi importante aí pra sua...

Gil: Totalmente, totalmente. Por vários motivos.

Betânia: Exemplifica.

Gil: Tecnicamente, lá eu tinha trabalhado muito com guache e isso foi excelente para eu desenvolver minha pintura. Embora o óleo não seja uma tinta veloz como o guache (nem a tela veloz como o papel, onde o pincel corre facilmente) o raciocínio ali é de pintura, aquilo é uma camada, uma pasta que está sobre o suporte. A aquarela é diferente, ela é uma camada rala com pigmentos finos que vão para dentro do papel, né? A experiência do desenho com lápis cera também me deu suporte para depois trabalhar com carvão e com grafite.

Betânia: O ambiente também?

Gil: Da Escolinha? Ah, o ambiente de incentivo era permanente, pra todo mun-

do. Mas tinha outro incentivo, outra coisa que eu achava bacana e só depois que saí da Escolinha é que fui me dando conta. Compreendi que a Escolinha me atraiu e me “prende” tanto porque eu era muito tímido no mundo, mas lá eu não ficava travado, entende? Então eu desenvolvi muito melhor minha relação com as pessoas, e cada vez sendo mais eu. A liberdade e o respeito como tratavam cada aluno me educava e me prendia à Escolinha. Posso dizer que ela me colocou em contato comigo mesmo, com o outro e também com o mundo, tudo através da arte. Isso me ampliou porque eu era tímido em casa e na rua muito mais. Não fui de muitas amizades em colégio. Não era também de brincar tanto na rua, não praticava esportes. Mas fiz natação, e bem depois comecei a jogar futebol, em 1982, com o pessoal da Guaianases (Câmara, Delano, Zé Carlos Viana, Hélio...). Puxa, eu gostei demais de jogar bola. Nunca tinha me permitido fazer um esporte coletivo. (Risos)

Renata: Mas ele bate um bolão com o time de artistas.

(Risos)

Gil: O esporte que eu fazia até 1981 era natação, coisa de tímido mesmo: você dentro d’água com a cabeça baixa, sem ver nada né, sozinho... Eu saquei bem isso justamente nessa época aí, 1982, porque eu estava fazendo natação à noite, então a coisa ficava ainda mais uterina, nadando naquela água escura... (Risos). Logo depois fui fazer esporte coletivo, futebol, voleibol. E talvez eu tenha me prendido às artes plásticas porque é uma coisa que você faz sozinho, diferente do teatro. Por outro lado a Escolinha me deu a possibilidade de interagir mais socialmente e não só através do trabalho.

Renata: Porque também se você não interagir com o outro você não vai ser artista, você vai ficar pintando sozinho em casa.

Gil: Pois é!

Betânia: Qual o significado da arte para você?

Gil: Tem muitos, não é? Eu me sinto desde muito tempo casado com o trabalho. A arte me ocupa quase como uma família. Não me imagino fazendo outra coisa. Da criação até a montagem de uma mostra, à fotografia das obras e à edição de um catálogo, eu gosto de tudo. É uma coisa que está totalmente ligada à minha vida. A criação, claro, é a coisa mais importante em tudo isso. Se ela não andar bem... Mas o trabalho com arte é diferente a cada momento. Eu me alimento com a opinião de outras pessoas sobre o trabalho. Eu olho o que outras pessoas fazem e tenho um leque de interesse muito grande – naturalmente eu tenho isso – mas sempre dentro do desenho e da pintura. Eu sou muito bidimensional, nunca fiz nada com escultura, nem instalações nem nada. A minha área é desenho e pintura, mas dentro disso gosto de muita coisa. Tenho vontade de fazer muita coisa no meu trabalho. Compreendi que não tenho fases: eu tenho faces. Essa geometria é uma coisa mais recente e mexe com um lado meu que conheço pouco. A arte é uma brecha para sair do óbvio, para duvidar e questionar tudo, pois ela escancara saídas.

Renata: Mas você disse que gostava da aula de geometria na escola.

Gil: Sim, gostava. Como gostava da geometria popular que via nas carroças de sorvete, dos assuntos que eu via nos trabalhos de Montez Magno e via nas barracas de festa, nas coisas populares do povo. Mas não fazia. Depois compreendi que a representação da figura humana foi, até pouco tempo, a coisa mais urgente de todas. Eu só vim trabalhar com geometrias em 2008 quando expus a série *Geometria adiada*. Sei que o trabalho tem uma função importante na minha vida. É uma questão de saúde. Trabalhei muito a figura porque precisei disso internamente e pintando de observação eu saí da minha trava de isolamento. Eu comecei a chamar gente para posar e foi assim que eu incluí muitas pessoas na minha vida. Posso dizer que desde o tempo da Escolinha o que eu estava fazendo era um tratamento, entende? Estava ganhando uma coisa, que era a arte, e ganhando outra: a possibilidade de me relacionar melhor com o outro.

(Pausa)

Gil: Se eu não tivesse a sorte de ter batido na Escolinha, se fosse fazer um curso desses que ensinam a retratar por fotografia, eu ia ter uma formação muito mais travada e limitada à dinâmica ou tendência de um professor particular, entende? Ia ser um estreitamento grande pra mim. Eu comecei entrando num local aberto e rico, muito acima de técnicas e tendências, que é a Escolinha, onde o interesse é formar gente, não artistas. Isso me abriu muita coisa pra trabalhar com criação.

Renata: Com essa liberdade na Escolinha, você disse que era muito livre pra experimentar tudo... Tem uma relação com essa liberdade que você tem com o trabalho? Porque você não tem medo de experimentar, não acha que tem que seguir uma linha única, um caminho único. Tem artista que tem essa paranoia, um pouco, de ser coerente, e você se dá a liberdade de sempre estar recomeçando, investigando.

Gil: Tendo vontade, eu faço, porque já tenho tanta limitação, e não vou abrir mão de experimentar apenas pra ser “coerente” com o que fiz antes. Sei que nunca vou conseguir fugir de mim mesmo, mas tento fazer tudo que tiver vontade.

Renata: E você acha que tem a ver com a sua formação na Escolinha?

Gil: Acho que tem tudo a ver. Mas também existem ótimos artistas que tem o interesse mais direcionado para uma ou duas coisas, e são ótimos, geniais e grandes, como Morandi e Samico.

Renata: Isso não é desqualificar...

Gil: Não é desqualificação nenhuma, mas é...

Renata: Mas é o tipo de atitude.

Gil: É. Culturalmente as pessoas acham que o artista faz daquele modo porque aquilo é o seu “estilo”. Essa simplificação é muito peçonhenta, principalmente na mídia não especializada. O trabalho de arte-educação nas escolas e a monitoria dos museus

e espaços tentam corrigir isso. A Escolinha me deu essa possibilidade desde o começo: liberdade, orientação e incentivo para criar.

Betânia: Na tua prática como é que você define as temáticas?

Gil: Depende...

Betânia: Mas vem de que? De insights?

Gil: Sim, são mais coisas de insights. Por exemplo, a série *Suíte safada...* Depois da Bienal de 2002 eu produzi fotografias e outras coisas diferentes e mais descontraídas. Assim pude descansar e escapar do peso daqueles desenhos em nanquim grandes, escuros, sofridos e pesados que vinha fazendo desde 1997. Comecei a fazer uns trabalhos mais leves e lúdicos: as fotografias de coisas de rua que me interessam gráfica e pictoricamente, os primeiros jornais *Notícias de Nanquim*, os cartemas, e nesse clima aberto de criação lembrei ter visualizado, há anos, uma figura entre as linhas de texto de um livro. Encontrei o livro na estante e fui passando cada página, até que reencontrei a figura “desenhada” pelos “rios” verticais e sinuosos do texto. Ela estava igual como antes, e eu cobri com nanquim toda a área de texto restante. Em páginas deste livro eu fiz as duas primeiras séries de pornografias, cada uma com 24 desenhos, chamadas *Leia o livro, veja o filme I e II*.

Betânia: Como é que você define aquelas imagens?

Gil: Nos rios do texto de uma página de livro eu encontro sugestões de imagens quase prontas, e trabalho para elas ficarem mais resolvidas.

Betânia: Trabalha?

Gil: Sim, eu trabalho para que a imagem fale e seja ouvida mais rapidamente que o pequeno texto que deixo velado. Mas além dos pornográficos eu estava produzindo o que veio a ser a exposição *Alheio*, que mostrei em vários estados do país começando em dezembro de 2002 e terminando aqui no IAC em dezembro de 2003, no final da direção de Ana Lisboa. Essa exposição tinha várias coisas diferentes, como desenhos com arames de champanhe, cartemas, fotos, os jornais “*Notícia de Nanquim*”...

Renata: Mais lúdico?

Gil: Muito mais. Eu trabalhei também paquerando o trabalho de outros artistas, como os *Cartemas* que fiz a partir do conceito de Aloísio Magalhães. Ele usava cartões postais repetidos para formar novas imagens. Nos meus *cartemas* eu me fotografava com um amigo com o qual eu me parecia, num cenário imutável, mas a cada foto eu e meu amigo mudávamos de posição, de camisa, de óculos, a cada foto, confundindo ou intercambiando nossas identidades. Doei cinco desses cartemas para o acervo do MAMAM.

Na mostra *Alheio*, o que contava não era a unidade dos trabalhos. Eu me motivei para verificar se eu conseguia me abandonar, me livrar de mim trocando-me pelo

aleatório. E também para ver se eu me apropriaria, verdadeiramente, daquilo que me é distinto. Foi a última versão da exposição *Alheio*, no fim de 2003, no IAC, da UFPE, então dirigido por Ana Lisboa.

É comum minha produção alternar entre trabalhos pesados como os nanquins grandes, e trabalhos mais lúdicos, como essa mostra do IAC, e nos dois casos é a intuição que dirige a criação. Não é uma coisa racional. As conexões vão acontecendo em outro plano mental e emocional, ilegível pra mim, mas é onde está a poética. Enquanto isso, tomo uma série de decisões técnicas e lógicas durante a execução do trabalho. Essa alternância exige muita energia até a conclusão da tarefa. No fim do dia, procuro fazer algum serviço bem racional, tipo consertar uma fechadura da casa, trocar lâmpadas ou lavar roupas na máquina.

Renata: Quando você dá uma oficina, como é que você pensa sua relação, essa situação de você ensinando?

Gil: Oitenta por cento das oficinas que eu dei foi de desenho ou pintura de observação, porque não tenho preparo nem estudo pra ensinar outras coisas. Minha oficina é prática e objetiva. Fazemos exercícios rápidos e demorados observando objetos simples e complexos, e procuro deixar claro para os alunos que estou exercitando a observação deles e não dizendo como eles devem desenhar ou pintar. Aliás, já faz muito tempo que ninguém precisa aprender a desenhar. Mostro a diferença cultural que a gente faz entre desenhar uma cadeira e desenhar uma pessoa, e também a diferença de desenhar a partir de uma foto, que já tem duas dimensões, e do modelo vivo, que tem três. Acho muito saudável ressaltar a facilidade que temos de olhar pra um objeto e desenhá-lo e a dificuldade na representação da figura.

Renata: Na figura humana?

Gil: Sim, no modelo posando ao vivo.

Renata: Mas muita gente se embanana na cadeira também.

Gil: Também.

Renata: Eu também já trabalhei muito com desenho de observação.

Gil: Mas também tem gente com mais facilidade na figura. Mas o que eu acho importante na observação é que ela nos ensina a distinguir coisas. Observe bem: esta linha do braço não é paralela à linha da cadeira. O trabalho de observação é importante porque lhe ensina a comparar e distinguir as coisas. Por que esse amarelo é diferente do outro amarelo? Esse é mais frio que aquele? É mais quente? A gente ganha muito quando aprende a observar. E esta capacidade é útil na arte e na vida. É um exercício de libertação e crescimento, pra sair da gente e consultar o que é aquilo que estamos vendo. Vá consultar, vá perguntar ao modelo o que ele é, pra você ter outra informação além da sua, que é sempre limitada.

Renata: Mas você acha que é um trabalho de base também, mesmo pra quem vai prosseguir com trabalho de criação?

Gil: Não, eu não acho que seja um trabalho indispensável, um preparo obrigatório. Mas é uma coisa que ajuda muita gente a aprender a distinguir as coisas. É ótimo que tenha observação nos cursos de arte, mas ela não é indispensável para formar um artista. Hoje não é mais necessário desenhar a figura como ela é.

Betânia: São sempre representações, não?

Gil: E Pernambuco tem tradição de bons artistas figurativos. Se eu tivesse nascido em outro estado do Nordeste não teria tão boas e variadas referências figurativas como aqui. Ver Cícero, Vicente do Rego Monteiro e seus irmãos Fédora e Joaquim, Brennand, Zé Cláudio, Câmara, José de Barros, Ismael Caldas, Guita Charifker, Rodolfo Mesquita... Isso foi decisivo pra mim.

Betânia: Muitos estímulos.

Gil: Sim, muitos. Eu pude conhecer esse pessoal todo já na década de setenta, oitenta. Aconteciam muitas exposições individuais dos artistas daqui. Fomos ver, levados pela Escolinha de Arte, uma exposição individual que Zé Cláudio pintou toda em um puteiro do Recife antigo. A mostra foi na galeria de Nara Roesler, aqui em Boa Viagem, e eu fiquei muito impressionado. Pensei: que negócio arretado essas figuras! Eu levei um murro na cara e outro na barriga. De algum modo compreendi que ele não tratou o tema com romantismo, nem moralismo, nem mesmo desejo. Ele tirou tudo da frente, todas as tradições da pintura, e ficou sozinho com a realidade. Pisou no modernismo, ignorou as vanguardas e deu as costas para a produção contemporânea. Depois dessa mostra eu sempre tive vontade de pintar como ele. Fazendo figuras, eu, acintosamente, estava tentando ser Zé Cláudio. Mas o rigor que eu tenho com a figura nunca me deixou ter a liberdade de Zé Cláudio. Ele fez aniversário há poucos dias. Eu queria parabenizá-lo e agradecer a generosidade que ele sempre teve comigo, com muita paciência, apesar de ter todo aquele jeitão rústico dele, né, mas super delicado, sensível. É... foi muito bom ter visto essa produção, ter podido acompanhar outros artistas como Samico e seus enfechos encantados, ver Paulo Bruscky na vitrine da livraria Moderna...

Renata: Como é que você vê esses trabalhos mais... assim, essas experiências como performance, instalação, porque não é muito tua praia, não?

Gil: Eu não tenho facilidade até hoje. Visito uma Bienal e tenho dificuldade de me relacionar com muitas obras. Não faço nem juízo, mas não tenho código pra me relacionar com vários trabalhos. Como falo, eu sou do plano e tenho interesse em desenho e pintura. Repito que não tive leitura, não tive um período de universidade onde ia ser obrigado a ler um bocadinho de coisa. Nem sei como iria fazer, pois tenho um sono danado quando leio (risos). Tenho essa formação mais intuitiva e totalmente voltada para o plano. Eu admito não ter capacidade pra me relacionar com trabalhos que não sejam

ligados à coisa plástica, ao desenho e à pintura. Eu sou do plano. Essa é a minha área.

Renata: Isso pra criar, digo assim pra você...

Gil: Não. Pra me relacionar também. Tenho dificuldade até com a escultura. Eu sou bidimensional. Nasci sem a dimensão da profundidade.

Betânia: Gil, quando você produz uma obra você define que ela tá concluída ou nunca você chega a esse ponto?

Gil: Tem um momento que eu dou por terminado, mas no dia seguinte posso mudar de ideia. Aquele quadro foi terminado, concluído. Esse outro eu nunca consegui terminar. Ele foi da produção nova para essa exposição, mas não consegui resolver. Passei muita tinta por cima uma da outra, os brilhos ficaram diferentes... E não consegui entender qual é o problema que ele tem para eu poder resolver entende? Eu acho que é isso, pois em todo trabalho a gente cria um problema, ou acontece o problema, que vai precisar ser resolvido.

Betânia: Quando você se depara com isso você volta a ele ou você abandona, não quer mais saber daquele ali...

Gil: Não, não... Eu volto. Mas esse aí não deu tempo de concluir para a exposição. Não sei pra onde ele vai. Também acontece de eu achar que está pronto e bom, e poucos dias depois achar muito ruim, e o ciclo recomeça. Assim como já expus coisas ruins, já desmanchei boas pinturas. Mas por exemplo: esse é dos antigos, mas eu não tenho coragem de mudar. Gosto dele. Esse aqui eu tô com um problema que não consigo resolver, aquela peça ali junto do azul. Ainda não entendi o que está precisando e estou incomodado por não ter ainda resolvido. Já tem não sei quantas camadas de cores diferentes nesses elementos e não consegui chegar ainda numa solução. Mas é também divertido e estimulante identificar o problema. Talvez seja não ter essa peça aqui e prosseguir o azul nessa área toda ou... Não sei...

Betânia: O que é que te leva a definir que ele tá concluído?

Gil: Quando não incomoda mais. Quando eu acho mais feio ou mais bonito de ver, pelo menos nesse tipo de trabalho. A figura humana eu sempre pinte de forma mais real e não dava para concluir um trabalho se algo estivesse deformado. Nos anos 80 eu fiz dez retratos de artistas, cada um em seu ateliê. Demorava dois dias. No primeiro fazia o desenho estrutural com uma tinta mais ralinha, e depois começava o retrato pelo rosto, que é a parte mais difícil. O segundo dia era mais descontraído, mas também de muito trabalho, fazendo mãos, roupa, mobiliário, etc. A paisagem não é tão tensa, pois se pintar uma folha mais para esquerda ou direita, não é problema. Mas se pintar uma boca fora do lugar vai ficar esquisito, né? Pois bem, depois desses dois dias puxados, eu descansava o resto da semana. O retrato é difícil e doloroso, pois você tem que se fundir com a outra pessoa.

Renata: Agora eu vou mudar totalmente de assunto. Fala um pouquinho da Sala Recife, como é que começou, surgiu essa ideia de trabalho na Sala Recife.

Gil: A Sala Recife foi uma insistência de Marcelo Silveira para que eu transformasse a sala menor do meu ateliê numa sala de mostras. Terminei cedendo, passei as tralhas para a garagem, dei nome ao lugar e convidei Marcelo, Manoel Veiga, Renato Valle e Eduardo Frota (todos amigos e artistas) para pensarmos o perfil de atuação da sala e nos tornamos todos conselheiros do espaço. Juliana Barreto também abraçou o projeto e cuidou da produção da sala desde o começo. Definimos o interesse do espaço apenas em mostras de desenho e pintura, sempre por convite direto ao artista, e começamos com uma mostra de pinturas do ótimo paulista Paulo Whitaker. A sala foi baseada nas várias experiências alternativas como o Ateliê Subterrânea e o Torreão, ambos de Porto Alegre.

Renata: A ideia era fazer uma rede mesmo? Nesse contato que você tem com pessoas de outros Estados, ter um espaço que se configure dentro dessa rede?

Gil: A ideia é tributária das experiências alternativas anteriores, sim, focada no gráfico e no pictórico, e trocamos ideias com alguns espaços do mesmo gênero, mas não produzimos nada em conjunto. Convidamos artistas de outros lugares, e de Pernambuco também. As duas primeiras mostras foram dos artistas paulistas Paulo Whitaker e Rosângela Dorazio. Fizemos também uma mostra de Zé Cláudio com pinturas de uma coleção particular. O projeto Extensão Visual, convênio da Sala com a UFPE, firmado no terceiro ano da Sala, foi uma ótima parceria com a universidade, mas os alunos não pareciam muito interessados em participar. Para os alunos que participaram do projeto, a sala serviu como uma primeira instância de legitimação das suas trajetórias.

Betânia: Esse pontapé inicial da Sala Recife para os alunos de Artes Visuais pode ser comparado à sua iniciação artística na Escolinha?

Gil: Aquilo foi tão novo pra mim quando comecei! Tem um ponto aí: se eu tivesse feito Escolinha e me envolvido com a arte, como aconteceu, mas tivesse outros pais que dissessem - “Ah, tá bom! Agora vá estudar e cuidar da sua vida!” -, acho que eu não teria força e independência para ir contra eles.

(Pausa)

Gil: Lembrei agora do incentivo dos meus pais, determinante para eu estar ligado à arte ainda hoje. Eu tinha uns 10 ou 12 anos e minha mãe me deu um santinho de São João do carneirinho para eu ampliar em grafite num papel maior. Ela estava preparando a casa para a festa de São João. Eu fiz com lápis, caprichando para depois ouvir “Ah... Está muito bonito!”. Esse incentivo pra mim era uma glória. Eu nem sentia ainda muito jeito pra desenhar, mas fui acreditando e ela insistia naquele elogio natural de qualquer mãe. Talvez eu tenha me apegado ao desenho porque eu gostava mesmo da coisa. Também me lembro, bem depois, eu estava muito deprimido e melancólico quando voltei da França. Ia ter um salão pernambucano de âmbito nacional e eu estava morando sozinho, sem motivação, tava aperreado, e aí peguei uma carona com meu pai de volta pra casa e

comentei sobre o salão. Ele me disse: “Pense nisso como um desafio e encare, pinte seus quadros e se inscreva!” Deu a maior força. Aí eu pinte, inscrevi e os trabalhos foram premiados no Salão! Sempre tive uma boa parceria com meus pais. Isso tudo foi importante pra mim! Também tive incentivos de artistas como Francisco Brennand e José Cláudio, importantíssimos para o desenvolvimento do meu trabalho.

Mas aí eu acho que é uma espécie de um casamento que a gente faz, vamos dizer assim, um pacto de verdade e de sinceridade muito forte com o trabalho, senão, o esforço todo não se justifica, sabe? Se for falso, se estiver mentindo, vai pro inferno dos artistas!

(Risos)

E não tem graça nenhuma. Por isso a gente tem gás renovado sempre para trabalhar, porque atça alguma coisa, um degrau mais acima que você não conseguia, ativa caminhos bem diferentes que você pode tomar. Por exemplo, quando eu fiz a série *Inimigos*, compreendi definitivamente que nunca mais entrarei numa cabine de votação. E assim como outros trabalhos que eu fiz, a maioria partiu de uma vontade, uma necessidade particular de fazer. *Inimigos* tem uma conotação social que extrapola do ateliê por causa do tema e é muito nítida, mas a motivação é igual a dos outros trabalhos, ou seja, uso o trabalho para me manter com saúde. E foi muito importante assim. Desde que eu fiz a série, há oito anos, nunca mais pisei numa urna pra votar. Não irei lá nunca mais na minha vida, porque eu sei que isso não mudará jamais. Pensei que as causas sociais seriam revistas e atendidas, mas isso não acontecerá nunca! É só mentira. É bom ter podido me livrar de um problema através do desenho. Ótimo para a saúde.

Betânia: Poderíamos passar mais algumas horas ainda conversando, mas temos que nos despedir. Agradecemos a generosidade!

Renata: Muito obrigada, Gil, por todas as parcerias com a UFPE.

[Transcrição de Amanda Priscila Santos de Souza]

RESENHA

Um novo olhar sobre as Teorias da Arte

Beatriz de Barros de Melo e Silva

Maria das Graças Vital de Melo

Universidade Federal de Pernambuco



Anne Cauquelin, doutora e professora emérita de filosofia da *Université de Picardie* - França, autora do livro **Teorias da Arte** (tradução Rejane Janowitz; Martins Fontes, 2005; 177 páginas), inicia seu texto explicando porque usa esse título e não coloca nele o termo *estética*. Afirma que *estética* nomeia a área de significação em torno da arte, sendo *corpus* teórico, espaço de especulações filosóficas, sítio. As teorias, por sua vez, são parte da *estética*; são discursos sobre a arte. Para a autora, a teoria é de suma importância, considerando que ela é “meio indispensável para a vida das obras”. Coloca, ainda, a palavra *teoria* no plural e defende o termo por compreender encontrar aí a existência de “atividade contínua” que acontece a partir de diferentes autores, defesas e argumentos.

Apresenta como objetivo para o livro a classificação das teorias a partir dos efeitos de seus discursos no próprio domínio da arte, propondo uma “tipologia” no sentido de caracterizar os diferentes gêneros teóricos. Deixa claro também que sua intenção é a distinção de quais discursos trazem impacto sobre a sensibilidade *estética*, sobre o pensamento do que seja arte e sua produção e do que esses discursos podem representar para artistas e para o público em geral.

O critério, então, usado por ela para a distinção das teorias foi o do gênero de discursos teóricos. A metodologia assumida foi a da caracterização desses gêneros, portanto, sem a preocupação de apresentar as teorias em sequência cronológica. Assim ela classifica as teorias da arte em de *fundação* e de *acompanhamento*.

As teorias de *fundação* são discursos filosóficos gerais que projetam valores, noções e princípios e inscrevem formas de conceber, de sentir e praticar a arte. São reflexões teóricas que não se constituem em uma teoria sistemática a respeito da arte, mas criam ambiência discursiva em direção a ela. Ou seja, são escritos para a arte e não sobre a arte. A autora subdivide as teorias de *fundação* em ambientais e injuntivas.

As teorias de *acompanhamento* são discursos elaborados nos espaços de discipli-

nas já constituídas – como a hermenêutica, a semiótica, dentre outras – ou por pessoas que teorizam práticas - críticos de arte ou os próprios artistas. Buscam compreender e propor explicações a respeito do fenômeno artístico, sejam relativas à significação das obras e dos processos artísticos ou à “organização dos signos por meio dos quais a obra se manifesta”, sejam pela emissão de opiniões de um especialista a respeito da produção de um artista ou pelo registro do próprio artista sobre seu percurso produtivo. A autora subdivide as teorias de acompanhamento em teorizações secundárias e em práticas teorizadas.

O argumento usado por Cauquelin ao longo do livro é o de que os discursos constituem realidades, delimitam e conformam, ajudam a definir e delinear o próprio domínio da arte. O discurso em artes acontece através dos diferentes atores – críticos, artista, público – a partir das opiniões e apreciações de todos os meios culturais, constituindo um “pano de fundo” que ela conceitua como doxa, designação da tradição clássica do conhecimento “de primeiro grau”, que acaba constituído pelos lugares-comuns.

Assim, desde o início do livro, a autora procura verificar o lugar da doxa no debate sobre os discursos teóricos da arte, e defende que resguardar esse lugar como rumor teórico nos propiciará a compreensão das nuances entre a recusa e o acolhimento, o “esquecimento ou a glorificação” de produções, de artistas e dos temas da arte.

A autora conclui que a articulação dos discursos teóricos da arte – de arte e para a arte – acontece a partir desse “cimento” que chama de doxa, amálgama dos discursos de arte hoje, “amontoado” que deve ser considerado como rumor teórico, pois forma em torno da arte uma “nuvem de sentido”.

Ler o livro *Teorias da Arte* de Cauquelin nos amplia a reflexão sobre a estética e suas teorias, e nos leva a compreender os discursos que ouvimos/presenciamos sobre a arte. Esses discursos, tratados como rumor teórico, também são imersos em lugares-comuns, “resquícios” de misturas de teorias diversas. Faz-nos reconhecer a doxa e as proposições dóxicas que acabam por compor o próprio sitio da arte, juntando “migalhas de saberes”.

Ler este livro de Cauquelin deveria ser obrigatório para professores, estudantes, artistas e críticos de arte, considerando que ele explica e fundamenta os discursos de e para a arte, fazendo-nos identificar aspectos definidores desse domínio de conhecimento. Mas a leitura é fundamental mesmo para professores das linguagens artístico-estéticas por “arrumar”, por assim dizer, as percepções, os conceitos, as compreensões sobre a arte. E, principalmente, por nos tornar atentos para os nossos próprios discursos, nossas proposições e encaminhamentos pedagógicos, na observação constante se são ‘amontoados’ de lugares-comuns, ou se fruto de estudo e olhar mais aprofundado; se discurso para a perpetuação do “achismo” ou para a liberdade e aventura do conhecer.

Os autores

Beatriz de Barros de Melo e Silva

Doutora em Educação pela Universidade UDELMAR, no Chile, Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP – do CE da UFPE.

Email: beatrizwalker@oi.com.br

Fernando António Baptista Pereira

Licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pós-graduado em Museologia pelo antigo Instituto Português do Patrimônio Cultural e doutor em Ciências da Arte (especialidade de História da Arte) pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, com uma tese dedicada à *Narrativa na Pintura Retabular do Renascimento em Portugal*. Ensina na Universidade de Lisboa (na Faculdade de Letras e na Faculdade de Belas-Artes) desde 1979, sendo atualmente Professor Associado na de Belas-Artes, onde desempenha as funções de Presidente do Conselho Científico e de Diretor do Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). É autor do Plano de Estudos da Licenciatura em Ciências da Arte e do Patrimônio e do Mestrado em Museologia e Museografia. Tem vasta e diversificada obra publicada nos domínios da História da Arte e da Cultura Portuguesas, da Crítica de Arte e da Museologia. É autor do Conceito e da Programação de vários Museus e de grandes Exposições nacionais e internacionais em Portugal, em Espanha, no Brasil e em Macau. Foi o Revisor Científico da *Nova História da Arte de Janson*, publicada em Janeiro de 2010 pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Maria Betânia e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora local do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. E-mail: bet_arte@hotmail.com

Maria das Graças Vital de Melo

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Técnica em Assuntos Educacionais lotada no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – NUPEP – do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: mgmelo3@yahoo.com.br

Paulo Henrique Rodrigues Melo

Graduado em Licenciatura plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mestre em História Social da Cultura Regional pela mesma instituição. Pesquisa atualmente as configurações do campo cinematográfico da cidade do Recife durante a década de 1970. E-mail: paulohistoriador@hotmail.com

Ramón Oscar Cabrera Salort

Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de La Habana, en 1972. Obtuvo el doctorado en Ciencias Pedagógicas en Arte, en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística, en Moscú, en 1985. Se desempeñó como Asesor Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la República de Cuba de 1973 a 1997. Ha sido profesor universitario desde 1980 y profesor invitado de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, desde 1992. Tiene más de una docena de libros publicados sobre educación artística. Actualmente es miembro, entre otras, de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), de la Asociación Internacional de Críticos de Arte (AICA) y primer Secretario del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte.

Renata Wilner

Professora Adjunta do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UFPE. Atuou como professora de Artes Plásticas em escolas das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro de 1994 a 2009, e como Pesquisadora de Arte na Empresa Municipal de Múltiplos MULTIRIO. Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFRJ. Mestre e Doutora em Artes Visuais pela UFRJ. Recebeu o Prêmio Anísio Teixeira concedido pelo Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro em 2006, no campo temático Tecnologia em Educação, com a monografia “Do Rio Papa-couves ao toque do pandeiro: uma experiência de animação no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles”.

Robson Xavier da Costa

Professor do Departamento de Artes Visuais (CCTA/UFPB) e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (UFPE-UFPB); doutor em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU/UFRN); ex-bolsista Erasmus Mundus da União Européia (EAUMinho – Portugal); Mestre em História (PPGH – UFPB); Licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas (UFPB); Líder do Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais (GPAEAV/UFPPB/CNPq) e membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). E-mail: robsonxavierufpb@gmail.com.

Silvano Alves Bezerra da Silva

Doutor em Ciências da Comunicação e professor do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade – PGCULT – (mestrado interdisciplinar), da Universidade Federal do Maranhão.

Talitha Bueno Motter

Mestranda em Artes Visuais (2013-) na UFRJ e laureada nos cursos de Bacharel em Artes Visuais (2008-2012) e Bacharel em Física (2004-2007) pela UFRGS. Dedicou-se ao tema da gravura artística brasileira, especialmente ao legado do Clube de Gravura de Porto Alegre. Atuou como estagiária no setor de Catalogação e Pesquisa da Fundação Iberê Camargo (2011-2013, RS) e atualmente trabalha na catalogação de obras no Soraia Cals Escritório de Arte (RJ).

E-mail: talibbmm@hotmail.com

Teresinha Maria de Castro Vilela

Graduada em Educação Artística (UERJ), mestre em Artes Visuais (UFPB/UFPE), doutoranda em Artes (PPGARTES/UERJ). Membro dos Grupos de Pesquisa: *Ensino em Artes Visuais* (UFPB), *Arteterapia e Educação em Artes* (UFPB), *Estudos Culturais em Educação e Arte* (UFRRJ/UERJ). Professora de Artes SME/Duque de Caxias-RJ.

E-mail: artecaxias@uol.com.br

Veruschka Pereira Greenhalgh

Graduanda do 5º Período do curso de Artes Visuais/ Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Bolsista do PIBIC/CNPq/UFPE. Orientadora: Maria Betânia e Silva.

Victor Junger

Pedagogo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente, é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTES/UERJ), bolsista CAPES e integrante do Grupo de Pesquisa *Estudos Culturais em Educação e Arte* (UFRRJ/UERJ). E-mail: victorjunger@gmail.com

Normas para submissão de trabalhos

-  A revista *Cartema* é uma publicação em português e espanhol, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Seu objetivo é a publicação de artigos e ensaios acadêmicos inéditos, sobre questões relativas às artes visuais, sobretudo no âmbito das duas linhas de pesquisa desenvolvidas no PPGAV (*História, teoria e processos de criação em artes visuais* e *Ensino das artes visuais no Brasil*). A revista interessa-se, também, pela publicação de resenhas de livros concernentes às artes visuais e recentemente publicados.
-  *Cartema* encontra-se aberta para receber colaborações em qualquer época do ano, para avaliação e possível publicação no número seguinte.
-  Os originais encaminhados à publicação deverão ser submetidos ao Conselho Editorial, cujos membros deverão trabalhar sob sigilo.
-  Os editores de *Cartema* encontram-se impedidos de submeter trabalhos para publicação.
-  Trabalhos submetidos por membros do Conselho Editorial de *Cartema* serão analisados por pareceristas *ad hoc*, devidamente contatados pelos editores.
-  Os trabalhos devem ser encaminhados eletronicamente, via e-mail, para o endereço eletrônico da revista (revistacartema@gmail.com). Na mensagem de envio, os autores deverão manifestar ciência das presentes normas e plena concordância com seu inteiro teor.
-  Caberá aos editores encaminhar cópias dos trabalhos, também por e-mail, aos membros do Conselho Editorial, tomando-se a providência de excluir, das cópias, os nomes dos respectivos autores.
-  Cada trabalho será encaminhado a dois membros do Conselho Editorial, que deverão manifestar-se favoravelmente ou desfavoravelmente em relação à publicação. No caso da divergência de pareceres, um terceiro membro será consultado, para a decisão final.

-  Os trabalhos deverão ser encaminhados devidamente revisados por seus autores. *Cartema* não publicará trabalhos que necessitem de revisão ampla ou copidescagem.
-  *Cartema* não possui previsão de páginas de miolo em policromia. As ilustrações encaminhadas em cores serão, em regra, publicadas em preto e branco.
-  Os artigos e ensaios devem ser digitados no editor Microsoft Word, em fonte Times New Roman, corpo 12, entrelinhas simples e parágrafos justificados, salvos no formato texto. Devem ter entre 10 e 20 páginas, tamanho A4 (margem superior 4 cm; inferior 3,5 cm; esquerda 3 cm; direita 2 cm), incluindo resumo, abstract, imagens, gráficos, referências bibliográficas, notas etc.
-  Os artigos e ensaios devem ser precedidos de um resumo de 5 a 10 linhas e 3 a 5 palavras-chave, além do *abstract* (tradução do resumo e das palavras-chave para outro idioma, preferencialmente o Inglês), digitados em corpo 11 e espaço simples.
-  As resenhas, digitadas nas mesmas características dos artigos e ensaios, deverão ter, no máximo, 5 páginas, tamanho A4, e deverão ter título próprio, diferente do título do livro resenhado, cujas referências completas devem estar presentes no texto.
-  O texto enviado para publicação deve ser acompanhado de uma biografia acadêmica do autor em no máximo 5 linhas, digitadas em corpo 11 e espaço simples. Também deve se fazer acompanhar do e-mail do autor e endereço completo, além de números de telefone.
-  As notas de rodapé devem ser empregadas apenas para informações complementares e não com a finalidade de apresentar referências bibliográficas das citações, que deverão estar no final do texto.
-  Citações e referências devem seguir o sistema autor-data, segundo normas estabelecidas pela ABNT.
-  A permissão para a reprodução de imagens é de inteira responsabilidade dos autores, bem como tudo o que se refere à lei de direitos autorais vigente no Brasil, que os autores declaram conhecer e respeitar. As imagens devem ser enviadas em formato JPEG, com resolução mínima de 300 dpi.
-  O envio dos originais implica na cessão dos direitos autorais a *Cartema* para a primeira publicação. Cada autor receberá, a título de direitos autorais, três exemplares da revista em que tiver seu trabalho publicado.



Esta revista foi composta com os tipos Garamond e Minion Pro. Impressão de capa em cartão Triplex 260g/m² e miolo em papel couchê 70g/m². Foi impressa e montada na Oficina Gráfica da Editora Universitária da UFPE.



