

Universidade Federal de Uberlândia
Graduação em Artes Visuais

Gustavo Willian Zenatti

**Propostas pedagógicas de autorrepresentação em Artes Visuais: relação do eu
e do outro no e com o mundo**

Uberlândia - MG
2024

**Universidade Federal de Uberlândia
Graduação em Artes Visuais**

**Propostas pedagógicas de autorrepresentação em Artes Visuais: relação do eu
e do outro no e com o mundo**

Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica – como parte dos requisitos necessários para obtenção da graduação em Artes Visuais.

Professora: Dra. Roberta Maira de Melo

Uberlândia - MG
2024

Agradecimentos

Não caminhamos sozinhos, ainda mais em um lugar onde a jornada é distante de casa. Estar em Uberlândia, entrar e me formar na UFU não foi, de longe, uma atividade solitária e monótona, por isso preciso registrar a minha gratidão para o máximo de pessoas que vivenciaram essas pequenas, ou grandes, parcelas de tempo comigo.

Para começar, não poderia deixar de agradecer os meus pais e minha irmã mais nova por tanto e por tudo que já fizeram. Vocês sempre acreditaram em mim e me incentivaram a ir para qualquer lugar do mundo. Ir, é mais fácil sabendo que temos um lugar para onde voltar. Saber que eu tinha para quem ligar quando tudo parecia confuso me deu certeza de continuar. Eu amo vocês, e a distância só me fez ter mais certeza dessa afirmação.

Aos meus professores, obrigado pelas inúmeras conversas e conselhos. Senti que, a cada semestre, tinha mais certeza da docência, e que todo aprendizado pode, e deve, ser revisitado e reconstruído. Essa sensação parecia esquisita, porém foi extremamente necessária, pois assim percebi, na prática, que são as dúvidas que nos movem, não as respostas. Como ser professor? Como ser mais, não no sentido produtivo, mas humano? Como será o futuro?

À Universidade Federal de Uberlândia e ao ensino público brasileiro, obrigado pelas oportunidades e auxílios necessários para conclusão e para formação docente e humana, importantíssimos na minha trajetória acadêmica.

Sobre os vários amigos que fiz, obrigado pela recepção acalorada e quentinha, recheada de afeto. Sei que entrar na vida do outro não é tarefa fácil, mas com vocês tudo pareceu tão fácil. Não consigo citar todos em um texto somente, contudo deixo espaço para três nomes especiais: Bianca, Pedro e Isabelle, meus três melhores amigos, a minha pequena família. A essa “nova família”, pautada na confiança e respeito, que não tinha a mínima pretensão de acontecer, deixo registrado a minha gratidão.

Ao acaso, obrigado por colocar tantas pessoas incríveis em meu caminho que, apesar dos normais atritos, entre altos e baixos, continuaram comigo e eu sei que muitas ainda vão continuar. Obrigado a todos que passaram e me atravessaram de alguma maneira, me sinto mais forte e confiante para seguir em frente.

Resumo

O seguinte trabalho de conclusão de curso, *Propostas pedagógicas de autorrepresentação em Artes Visuais: relação do eu e do outro no e com o mundo*, apresenta seis relações (atividades) para elaboração de aulas tendo como base a temática da autorrepresentação. Revisitando alguns artistas e obras por um apanhado histórico, passado por reflexões a partir do ensino inclusivo no Brasil, o trabalho condensa os anseios de um licenciando em Artes Visuais pela sua proximidade com o temática dos retratos com a curiosidade sobre o processo de inclusão e respeito a diversidade em um material didático intitulado *Eu por diferentes relações: propostas de autorrepresentação*. A partir de um levantamento bibliográfico, o autor utiliza de suas experiências enquanto profissional de apoio em uma escola de educação básica de Uberlândia, apoiado por autores como Orlando da Rosa Faria, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, para construção e defesa da importância dos exercícios de autorrepresentação como meio para se alcançar um ambiente inclusivo e respeito em artes visuais.

Palavras chave: Autorrepresentação. Ensino inclusivo em Artes Visuais. Relações.

Abstract

The following final paper, *Pedagogical proposals for self-representation in Visual Arts: the relationship between the self and the other in and with the world*, presents six relationships (activities) for preparing lessons based on the theme of self-representation. Revisiting some artists and their works through a brief historical overview, followed by reflections on inclusive education in Brazil, the work condenses the desires of a Visual Arts graduate, due to his proximity to the theme of portraits with his curiosity about the process of inclusion and respect for diversity, into a didactic material entitled *Eu por diferentes relações: propostas de autorrepresentação*. Based on a bibliographical survey, the author uses his experiences as a support professional in a basic education school in Uberlândia, supported by authors such as Orlando da Rosa Faria, Paulo Freire and Ana Mae Barbosa, to build and defend the importance of self-representation exercises as a means of achieving an inclusive environment and respect in the visual arts.

Keywords: *Self-representation*. Inclusive teaching in Visual Arts. Relationships.

Sumário:

Lista de imagens.....	07
Introdução.....	09
Capítulo 1: A autorrepresentação nas Arte Visuais: breve apanhado histórico.....	10
1.2 Discussões na contemporaneidade.....	23
Capítulo 2: Autorrepresentação a partir do ensino inclusivo.....	29
2.2 Autorrepresentação como potência para um ensino de artes.....	31
Capítulo 3: Elaboração do material didático.....	36
Capítulo 4: Considerações finais.....	47
Referências bibliográficas.....	48
Apêndices.....	51

Lista de imagens

1. Cova das Mãos, Santa Cruz na Argentina	11
2. Retrato de um Homem com Turbante, Jan Van Eyck	12
3. Autorretrato, Albrecht Durer	13
4. Autorretrato, Rembrandt van Rijn	14
5. As Meninas, Diego Velázquez	14
6. Os Quebradores de Pedra, Gustave Courbet	15
7. O Homem Desesperado (Autorretrato), Gustave Courbet	16
8. Auto-retrato, Paul Cezanne	17
9. Autorretrato com Chapéu de Palha, Van Gogh	17
10. Auto-Retrato, Arthur Timótheo da Costa	19
11. Retrato de João Timóteo da Costa, João Timótheo da Costa	20
12. O Homem Amarelo, Anita Malfatti	21
13. Auto-Retrato, Anita Malfatti	21
14. Auto-Retrato, Tarsila do Amaral	22
15. Auto-Retrato, Di Cavalcanti	22
16. Self-Portrait (Back with Arms Above), John Coplans	26
17. "Untitled", Felix Gonzalez-Torres	26
18. "Untitled" (Portrait of Ross in L.A.), Felix Gonzalez-Torres	27
19. Sacudimento da Casa da Torre, Ayrson Heráclito	28
20. Recorte de algumas perguntas do capítulo "Inseguranças a céu aberto"	38
21. Possíveis adaptações e Desdobramentos	38
22. Obras dispostas no capítulo "Inseguranças a céu aberto"	39
23. Relações cotidianas pelos espaços: Eu vivo aqui, Gustavo Zenatti	43
24. Vermelho cafona, amarelo saudade, Gustavo Zenatti (foto 1)	43
25. Vermelho cafona, amarelo saudade, Gustavo Zenatti (foto 1)	44
26. Vermelho cafona, amarelo saudade, Gustavo Zenatti (foto 1)	44
27. Introdução do capítulo "Inseguranças a céu aberto"	45
28. Capa do material didático	51
29. Contracapa do material	51
30. Introdução do livro	52
31. Explicação do material	52
32. Capítulo um: "Parte pelo Todo"	53

33. Verso do capítulo um	53
34. Capítulo dois: “Inseguranças a céu aberto”	54
35. Verso do capítulo dois	54
36. Capítulo três: “Isso é tão Eu”	55
37. Verso do capítulo três	55
38. Capítulo quatro: “Consumo logo Sou”	56
39. Verso do capítulo quatro	56
40. Capítulo cinco: “Era uma vez Eu”	57
41. Verso do capítulo cinco	57
42. Capítulo seis	58
43. Verso do capítulo seis	58
44. Glossário	59
45. Referência das obras usadas no material	59
46. Referência bibliográficas usadas no material	60

Introdução

A presente pesquisa tem intuito de revisitar, em um primeiro momento, algumas obras e artistas que dialogam com autorrepresentação, para subsidiar professores que queiram utilizar do material didático e precisem de um aprofundamento no tema abordado, em conjunto com revisão bibliográfica de questões que perpassam o ensino inclusivo brasileiro para chegar nas atividades de auto representação dentro do ensino de arte presente no segundo capítulo. A partir da problematização de algumas propostas, desenvolvo e apresento uma nova abordagem diluída em seis propostas, tendo como base autores como Orlando da Rosa Faria, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa.

Quando pensamos em inclusão abarcamos vários grupos de alunos, como: os com deficiência, negros, mulheres, vulneráveis economicamente, etc. Tais grupos minoritários, enfrentam inúmeras barreiras sociais e físicas para ocupar espaços, sendo a escola um desses. Essas questões se tornaram mais presentes em minha vida pelas vivências enquanto profissional de apoio na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA-UFU), onde comecei a problematizar algumas propostas artísticas pensando em outras possibilidades de atrair e envolver os alunos, colocando-os como protagonistas.

O ensino de arte, tendo em vista esse contexto, propicia o desenvolvimento para produção de tais discussões e, conseqüentemente, instigando o senso crítico e estético nos alunos sendo, para o autor, o tema da autorrepresentação um instrumento potente para fomentar tais assuntos. Todavia, o auto retrato é um gênero das Artes Visuais comumente usado nas escolas de diferentes maneiras, normalmente atrelado a um passatempo ou a uma simples atividade descolada da realidade dos alunos. Pensar nessa temática requer um embate com nós mesmos. A autorrepresentação é uma “tensão de ideias”, é construção e desconstrução da nossa própria imagem mas, para que possamos realizar e nos identificarmos com tal exercício, precisamos nos (re)conhecer em primeiro lugar.

Portanto o seguinte trabalho é importante por mostrar outros caminhos possíveis de ver, sentir, pensar e consumir arte, ao mesmo tempo em que refletimos sobre temas como: diversidade, o eu, o outro e nosso lugar no mundo.

Capítulo 1: A autorrepresentação nas Arte Visuais: breve apanhado histórico

Quando pensamos no desenvolvimento da arte enquanto campo de produção estético, devemos levar em consideração a importância do artista e da autorrepresentação¹ no processo contínuo de mutação dessa área do conhecimento. A expressividade do intérprete está relacionada com a necessidade de representar o mundo e o homem no mundo (Baumgard, 1999, p. 2). Portanto, representar-se surge enquanto uma demanda natural humana.

Todavia, nem sempre essa concepção de representação esteve clara para os próprios artistas em determinados contextos históricos. O autorretrato surge em decorrência do retrato que, por sua vez, se origina pelo desenvolvimento da pintura. Usando o pensamento de Stoichita, Faria apresenta essa relação entre gêneros e linguagem artística:

O retrato tem uma origem que se confunde com a da pintura [...] a pintura nasce quando pela primeira vez se circunscreve a sombra de um homem por meio de linhas. Circunscrever a sombra é desenhar, e, segundo cânones, o desenho é a base da pintura, e esta, por sua vez, é a base do retrato. (Faria, 2019, p. 27)

Nesse sentido, o retrato foi utilizado por muitos povos em diferentes momentos da história para diversas finalidades. Podemos dizer que as gravuras em formato de mãos encontradas no sítio arqueológico *Cueva de Las Manos* na Argentina, datadas entre 9300 a 1300 anos atrás, foram um dos primeiros registros de autorrepresentação. As impressões demonstram, para além de uma comprovação de vida em um determinado tempo e espaço, a identidade de um povo, que, de certo modo, reitera a ideia de que: “O retrato, é uma tentativa de vencer a barreira do tempo prolongando a presença do ausente, é feito secularmente, em diferentes civilizações” (Idem, 2019, p. 46).

Na imagem não é possível saber se as mãos são de uma só pessoa ou de um grupo, porém reiteram o senso de coletividade. Em tons de laranja, vermelho e marrom, conseguimos identificar mãos gravadas no negativo² em diferentes direções

¹ A capacidade de se auto retratar em diferentes linguagens e meios. Dentro das Artes Visuais é considerado gênero clássico, normalmente atrelado à pintura, em que os artistas registram-se de diferentes maneiras.

² Imagem com as cores invertidas, destacando o interior da figura através da linha de contorno branca.

e posições. Essas diferenciações podem sugerir a diversidade étnica daquela população, a sua quantidade ou até mesmo a importância de certos grupos sobre outros.

Fig. 1. Caverna das Mãos, perto da cidade de Perito Moreno, na província de Santa Cruz, Argentina.



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Cueva_de_las_Manos#/media/Ficheiro:SantaCruz-CuevaManos-P2210651b.jpg

Avançando no tempo, se tomarmos o período da Idade Média como exemplo, percebemos que a expansão dos dogmas da Igreja Católica moldou toda uma estrutura de criação e produção em arte. Tendo em vista a sociedade majoritariamente analfabeta, a doutrinação católica foi difundida por imagens encomendadas pela própria instituição, ou seja, a difusão e o consumo de obras tinham um intuito religioso-educativo. O “eu” não era bem-visto, muito menos a subjetividade do artista. A adoração era permitida somente à figura de Deus.

Apesar dos termos ‘arte’ e ‘artistas’ serem usados para todas as épocas, o sentido atual que se tem de tais palavras apenas começou a ser entendido desta forma há cerca de 500 anos. Antes disso, o produtor de uma pintura ou escultura era um mero artesão que fazia seu ofício, bem como um agricultor [...] na Idade Média, em especial, subjugado pelas forças clericais, o homem tinha menos motivos para colocar em sua atividade artística algo que representasse sua individualidade. (Idem, 2011, p. 9)

Mas precisamos levar em consideração que, a autorrepresentação enquanto gênero dentro do campo das artes visuais, consolidou-se pelo desenvolvimento da ciência em conjunto com a valorização do conceito de “ser humano”: “o auto-retrato, como gênero autônomo, foi uma prática que se iniciou de fato na Renascença, quando a produção do retrato se ampliou devido à doutrina filosófica que colocava o

homem como centro das atenções” (Alessandro, 2020, p 23). Evidencia-se aqui certas relações conceituais entre os renascentistas e os gregos, pois há o retorno dos ideais clássicos: “a proporcionalidade e anatomia eram vistas como ideais de beleza, o que colocava o homem como ser superior dentre todas as criaturas” (Maia, 2011, p. 8). Todas essas questões filosóficas uniram-se com os avanços tecnológicos da época, sendo o desenvolvimento do espelho um dos mais importantes pontos para o desenvolvimento do gênero retrato:

[...] a produção de retratos ganha proeminência a partir da pintura renascentista. Também há pertinência na suposição de que a partir do século XV o gênero autorretrato se torna comum, graças ao refinamento da técnica de fabricação de espelhos, em Veneza, Itália e a sua propagação pela Europa. (Faria, 2019, p. 42)

Valorizar-se enquanto produtor de conhecimento era o primeiro passo para, logo depois, pensar acerca de sua importância enquanto artista. As afirmações do “eu” vistas nas obras de Jan van Eyck (1390-1441) e Albrecht Dürer (1471-1528), estabeleceram mudanças de paradigmas pois, o artista não era mais um dominante da técnica, mas aquele que conseguia deixar a “sua marca” nas obras. Em outras palavras, eles registravam sua “originalidade” através da subjetividade, através de olhares, gestos ou posições de imponência perante o espectador.

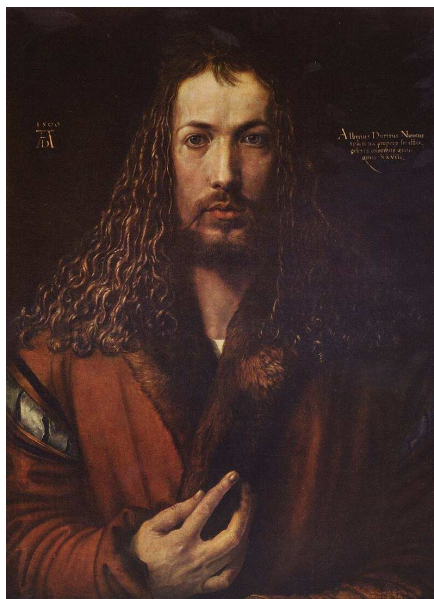
Fig. 2. Jan van Eyck. Retrato de um homem (autorretrato). 25,5 × 19 cm, 1433. National Gallery, Londres.



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Jan_van_Eyck#/media/Ficheiro:Portrait_of_a_Man_by_Jan_van_Eyck-small.jpg

Fig. 3. Albrecht Dürer. Autorretrato, 1500. Antiga Pinacoteca, Munique.



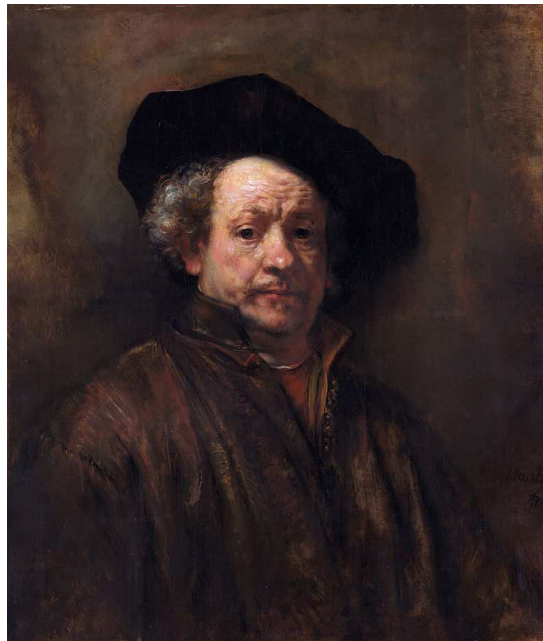
Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Albrecht_Dürer#/media/Ficheiro:Albrecht_Dürer_-_Selbstbildnis_im_Pelzrock_-_Alte_Pinakothek.jpg

Essa ligação entre contexto e subjetividade é vista em obras de Rembrandt van Rijn (1606-1669) e principalmente em Diego Velázquez (1599-1660). Em um contexto de crise dos ideais cristãos e, conseqüentemente, da perda do poder da Igreja Católica como instituição hegemônica, abre-se espaço para diversas questões: dor ou prazer? Céu ou Inferno? “Eu” ou Deus?

Essas contradições são evidenciadas no modo de construção da obra *As Meninas* de Velázquez. Com profundidade em algumas pequenas cenas, o artista retrata um episódio cotidiano na corte espanhola, no qual ele participa por um reflexo no espelho. Velázquez se torna pintor e modelo ao mesmo tempo. Ele atribui a obra, que à primeira vista não tem nada remetente a um retrato, um caráter auto representativo. O artista é apenas mais um elemento dentro do quadro cheio de ações, mas que toma para si quase todo o protagonismo quando o percebemos. Essa questão acaba sendo curiosa por que “[...] no Barroco temos uma visão globalizada, na qual um elemento isolado perde a expressividade.” (Redies, 2014, p.7), reforçando o caráter contraditório de seu contexto, pois seu retrato é muito expressivo e significativo.

Fig. 4. Rembrandt. Autorretrato, 1660. Óleo sobre tela, 80,3 x 67,3 cm. Museu Metropolitano de Arte, Nova Iorque.



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Rembrandt#/media/Ficheiro:WLA_metmuseum_Rembrandt_Self-portrait_1660.jpg

Fig. 5. Diego Velázquez, 1656. Óleo sobre tela, 318 x 276 cm. Museu do Prado, Madrid.



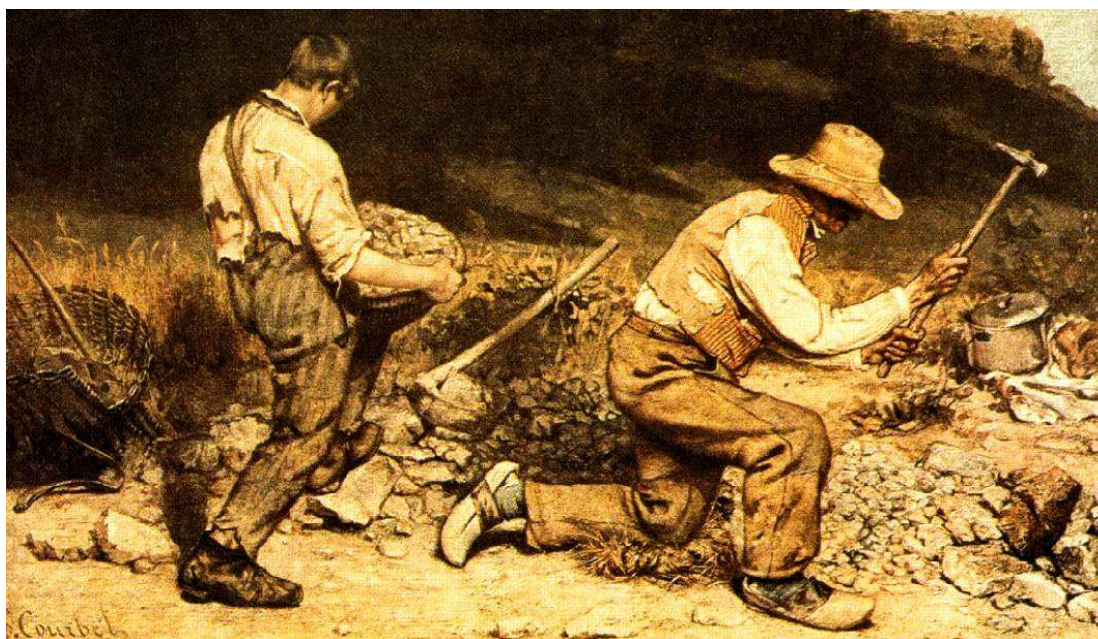
Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_%28Velázquez%29#/media/Ficheiro:Las_Meninas._by_Diego_Velázquez._from_Prado_in_Google_Earth.jpg

Como já mencionado, os artistas produzem a partir de seu contexto histórico e social, a exemplo de Gustave Courbet (1819-1877). Inserido na Europa do século XVII, o artista expressa em seus quadros algumas cenas que refletem, justamente, o pensamento latente de sua época, devido ao: “crescente processo de industrialização e as descobertas científicas propagadas [...] suscitaram significativas transformações sociais, econômicas e culturais que não passaram despercebidas entre os signatários dos projetos estéticos que colocaram em xeque os preceitos da Arte Acadêmica.” (Pelegri, p. 2, 2013)

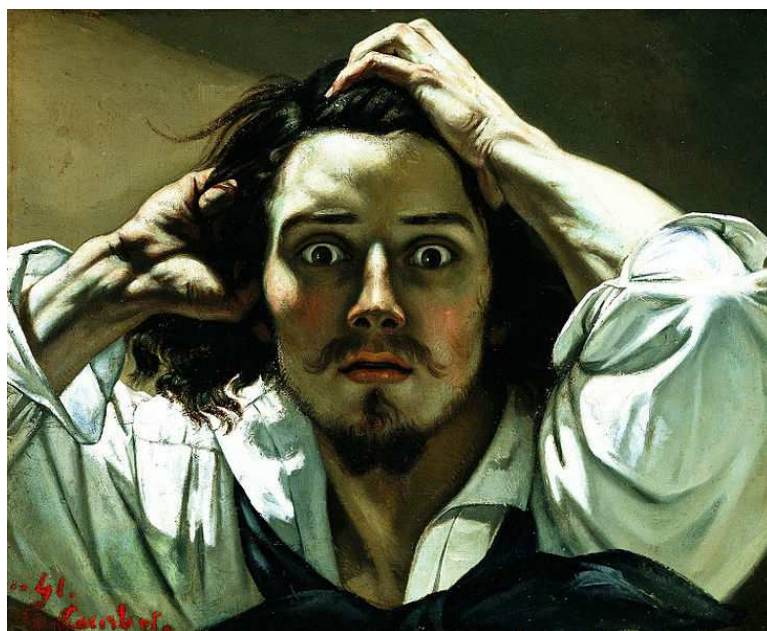
Em meio a tudo isso, Courbet, em oposição a fotografia, buscava retratar de maneira mais fiel a realidade na qual via e vivia. Abarcando temas como as relações de trabalhos pré-industriais em *Os Quebradores de Pedra* (1849) e auto representação em *O Homem Desesperado* (1843-1845), notamos o reforço a ideia do desgaste da figura humana pelo labor e exploração, destacando sua situação de deterioração em meio a tudo isso.

Fig. 6. Gustave Courbet. *Os Quebradores de Pedra*, 1849. Óleo sobre tela, 159 x 259 cm. Coleção Reinhart



Fonte: <https://arteeartistas.com.br/leitura-da-obra-os-quebradores-de-pedra-de-gustave-coubert/>

Fig. 7. Gustave Courbet. Homem desesperado, 1843 e 1845. Óleo sobre tela, 45 x 54 cm. Coleção particular.



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gustave_Courbet_auto-retrato.jpg

Ambas as pinturas demonstram a visão do artista sobre determinado tema, sendo a primeira a de Courbet sobre as condições de trabalho na qual os homens e mulheres estavam sujeitos; e na outra vemos uma leitura dele sobre ele mesmo. Ao analisarmos uma obra em sequência da outra, podemos ter a sensação de que o artista está inconformado com aquela situação, em que dois homens, com vestes simples e desgastadas, estão quebrando pedras, sendo que um está de fato realizando ação de ruptura, enquanto o outro tenta se equilibrar para segurar os pedaços menores em uma cesta. Tudo é reforçado pelo olhar direto e assustado de Courbet sobre o espectador, ou nessa leitura, dos trabalhadores.

Com o passar do tempo, “haverá uma maior liberdade de expressão junto à pintura do auto-retrato. Em 1885, os pós-impressionistas rompem com o naturalismo³ que acompanhou o auto-retrato, questionando com mais vigor as possibilidades e os limites da representação” (D'Alessandro, 2020, p. 33). Essa liberdade experimental é vista principalmente no modo de pintar e no entendimento da luz e cores na formação das imagens, sendo Paul Cézanne (1839-1906) e Vincent Van Gogh (1853-1890) alguns dos exemplos a serem mencionados.

³ “[...] doutrina estética que busca inspiração direta na natureza e a reproduz com fidelidade.” Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo100/arte-figurativa>.

Fig. 8. Paul Cézanne. Autorretrato, 1880 e 1881. Óleo sobre tela, 33,6 x 26 cm. Galeria Nacional de Londres.



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Autoportrait_avec_un_papier_peint_vert-olive._par_Paul_Cézanne.jpg

Fig. 9. Vincent van Gogh. Autorretrato com Chapéu de Feltro Cinza, 1887–1888. Óleo sobre tela, 44 x 37,5 cm. Museu Van Gogh



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vincent_Willem_van_Gogh_107.jpg

Ambas representações apresentam feições sem muita expressividade, levando o espectador a olhar para a forma do quadro. Esse exercício faz os mínimos

detalhes do micro, fazerem sentido em um macro. As pinceladas mais livres de cores variadas, compõem o rosto das personagens de maneira harmoniosa e singular. O verde, no meio do rosto de Van Gogh, acaba conversando com o restante das cores em seu corpo. Em outras palavras, o foco não está no que os artistas querem dizer com determinada feição ou cor, mas sim na forma, no jeito de construção da pintura, isso tudo em decorrência dos estudos de observação sobre sua própria fisionomia, em conjunto com o desenvolvimento dos estudos de luz e cores.

Todavia, voltando e nos aprofundando mais sobre a criticidade dentro de obras, como vistas nas de Courbet, o movimento Modernista brasileiro destaca-se pela explícita rejeição às produções artísticas que antecederam sua época (a dita “renovação estética”). De maneira geral, o movimento modernista tinha o intuito de contrapor-se aos ideais acadêmicos do começo do século XX fundamentados pela busca de uma identidade nacional e pela valorização da cultura brasileira. O Modernismo foi um ataque; uma tentativa de ruptura com os parâmetros vigentes de arte organizada por artistas. Eles estavam à frente, eram os “protagonistas” do movimento.

[...] ideia associada de que aqueles combates envolviam não apenas ideias artísticas, mas também ideais de cultura e de sociedade mais amplos. Isso se verifica ainda em relação ao meio de combate, o verso livre foi o principal instrumento de reação modernista à hegemonia parnasiana, e suas correspondentes concepções de versificação formal rígida e de um temário poético pretensamente erudito previamente definido e afastado dos aspectos prosaicos da vida comum e do cotidiano. (Botelho, p. 6, 2020)

O exemplo de Botelho reforça esse atrito dentro da poesia brasileira, todavia dentro das artes visuais dois eventos marcaram tal período: a exposição de Anita Malfatti, em 1917, e a Semana de Arte Moderna de 1922. Ambos os acontecimentos nutriram o movimento modernista no Brasil: o primeiro unindo os colegas de Malfatti em defesa de suas produções com referências vanguardistas⁴, e a outra por divulgar as obras em conjunto com as ideias modernistas. Vale ressaltar que o movimento foi patrocinado pela burguesia paulista, ou seja, era uma organização que tinha o intuito

⁴ Movimentos artísticos que se desenvolveram no começo do século XX tendo intrínseca relação com as rápidas mudanças tecnológicas da época e aos conflitos militares e discordâncias entre ideias filosóficas. Seus maiores exemplos são: cubismo, expressionismo, futurismo, surrealismo e dadaísmo. Trouxeram inovações no campo da técnica e temática, ampliando e ressignificando conceitos dentro do campo das artes visuais. Tais mudanças reverberaram em outros movimentos artísticos que o sucederam, como o Modernismo no Brasil.

de discutir sobre “o que é ser brasileiro?”, por um viés elitista, que visava, principalmente, a divulgação e promoção das obras ditas modernas, demonstrando o caráter excludente e contraditório desse movimento.

O modernismo “brasileiro” nasce provinciano em São Paulo e restrito aos seus círculos de elite cultural e econômica; estabelece alianças estratégicas e muito ambíguas com os artistas e intelectuais estabelecidos no Rio de Janeiro, o que é fundamental para ampliar vertiginosamente seu raio de ação [...] (Botelho, 2020, p. 178)

Com o afastamento histórico, percebe-se a falta de representatividade de mulheres, negros, indígenas e demais grupos minoritários que formam o Brasil. A rejeição ao academicismo era tamanha que, quando estudamos as produções do final do século XIX e começo do XX no Brasil, não temos como referência os trabalhos de Artur Timóteo da Costa e João Timóteo da Costa, artistas referência quando abordamos técnicas de pintura e de autorrepresentação.

Fig. 10. Arthur Timóteo da Costa. Auto-Retrato, 1908. Óleo sobre tela, 41 x 33 cm. Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3317/auto-retrato>

Fig. 11. Retrato de João Timóteo da Costa, 1908. 49,50 cm x 29,70 cm



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra65167/retrato-de-joao-timoteo-da-costa>

Apesar disso, sobre o trabalho de Anita Malfatti, Dr^a Maria Elizia Borges ressalta que: “Na obra *O homem amarelo*, observa-se os princípios básicos da arte moderna: a maneira de ocupação da figura na tela, o tratamento do segundo plano, a deformação do desenho e a dinâmica livre e indistinta das pinceladas e cores.” (Guimarães, Perotto, 2018, p. 4). Em outras palavras, a artista exemplifica o movimento modernista por trazer, ao mesmo tempo: referencial vanguardista com o teor nacionalista crítico, contra o academicismo.

Apesar de inúmeros trabalhos, Malfatti não deixou de se auto representar. Em sua obra *Auto-retrato* de 1922, observamos o rosto da artista com expressão dispersa, reforçada pelo seu olhar e pelas linhas suaves. Com leves esfumados, seu corpo toma forma em tons de verde amarelo e azul, dialogando com o fundo do desenho majoritariamente azulado. A separação entre figura e fundo é feita pelos espaços em brancos que, dentro do corpo da artista, criam os volumes da sua pele. O laranja de seus lábios, no centro da imagem, chamam o espectador, em discordância às cores da nossa bandeira, mas que, de certo modo, criam um diálogo com o *O homem de amarelo*. Ambos não encaram o espectador. Há uma fuga? Mas para onde? A linha mais marcada na figura 12 demonstra mais seriedade, certa

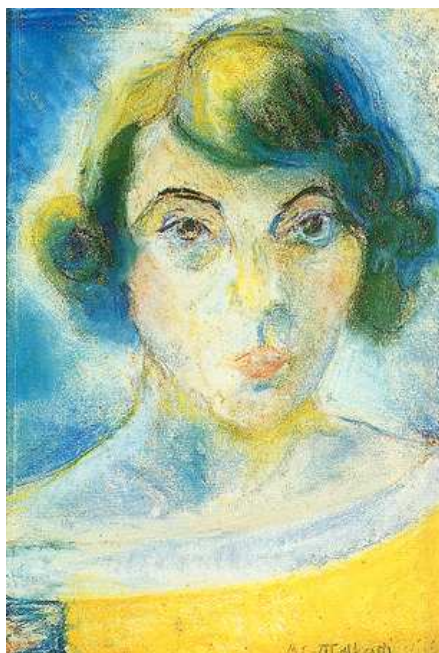
rigidez e enfrentamento, enquanto na figura 13, de maneira mais suave, a personagem-artista quase perde-se ao fundo, como se quisesse de fato sumir. Um mesmo elemento pode ter chamado a atenção dessas figuras, um elemento que foge do espectador como o olhar das figuras foge ao nosso.

Fig. 12. Anita Malfatti. O Homem Amarelo, 1915. Óleo sobre tela, 61 cm x 51 cm. Coleção Mário de Andrade do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP)



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2054/o-homem-amarelo>

Fig. 13. Anita Malfatti. Auto-Retrato, 1922. Pastel sobre papelão, 36,50 x 25,50 cm. Coleção de Artes Visuais do Instituto de Estudos Brasileiros - USP (São Paulo, SP)



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1379/auto-retrato>

Entretanto, as obras do começo do século XX no Brasil ainda estavam ligadas a um figurativismo⁵, a exemplo de Tarsila do Amaral, Emiliano Di Cavalcanti e a já citada, Anita Malfatti.

Fig. 14. Tarsila do Amaral. Auto-Retrato, 1923. Óleo sobre tela, 73 x 60 cm.



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1552/auto-retrato>

Fig. 15. Di Cavalcanti. Auto-Retrato, 1943. Óleo sobre tela, 33,50 x 26 cm. Reprodução fotográfica Sérgio Guerini



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2568/auto-retrato>

⁵ Arte pautada na representação do homem e/ou elementos da natureza de maneira mais realista (próxima da realidade) ou estilizada.

Ambos autorretratos, por mais estilizados, no caso de Tarsila do Amaral e de diferente enquadramento, o de Di Cavalcanti, vemos pinturas pautadas em uma representação próxima da realidade do que seria o rosto (ou busto) dos artistas. Porém, por mais tradicional que a construção dessas obras possa ser, em ambas encontramos certa ironia. As obras trazem figuras com rostos sem muita expressão e olhares dispersos, como se fugissem do espectador por medo ou desdém, como visto nas imagens 12 e 13. Isso é contrariado pelo confronto devido a proximidade ao rosto das figuras, causando certo desconforto. Existe um diálogo, ou uma tentativa de um, no qual apenas o espectador está, aparentemente, disposto a realizar.

Os trabalhos artísticos, fora da perspectiva figurativista, começaram a tomar forma com o desenvolvimento e desdobramentos do movimento concreto brasileiro, em meados do século XX, pela valorização da precisão da forma e da racionalidade. Entretanto, foi, pelas ações de neoconcretos como Lygia Pape, Lygia Clark, Hélio Oiticica e Amílcar de Castro que a arte brasileira deu o pontapé inicial em direção ao campo plural da arte contemporânea.

1.2 Discussões na contemporaneidade

Pensar sobre as possibilidades da arte contemporânea é refletir sobre a história da arte, ao mesmo tempo que pensar a auto representação é revisitar o conceito de artista e o desenvolvimento do retrato. A contemporaneidade permitiu mudanças de paradigmas significativas para produção em arte, pois novas questões sociais e históricas apareceram. Usando Susan Sontag, uma nova sensibilidade surgiu após o encontro de “duas culturas”, a literária-artística e a científica, em que a função da arte voltou a ser questionada em prol de uma nova cultura baseada na sensibilidade.

A arte hoje é uma nova espécie de instrumento, um instrumento para modificar a consciência e organizar novos modos de sensibilidade. E os meios de exercer a arte se ampliaram de maneira radical. Com efeito, em resposta a essa nova função (mais sentida do que claramente expressa), os artistas tiveram de se tornar estetas conscientes: questionando com frequência seus meios, métodos e materiais. Muitas vezes, a conquista e exploração de novos métodos e materiais extraídos do mundo da “não arte” — por exemplo, da tecnologia industrial, dos processos e imagens comerciais, das fantasias e sonhos puramente pessoais e subjetivos —

parecem ser a atividade principal de muitos artistas. Pintores não se sentem mais restritos à tela e à tinta, e empregam cabelos, fotos, cera, areia, pneus de bicicleta, suas próprias meias e escovas de dentes. (Sontag, 2020, p.175)

O campo da arte contemporânea permitiu maior pluralidade na maneira de produzir, pensar, difundir e consumir arte, tendo o desenvolvimento da fotografia, como já comentado neste trabalho, como um dos fatores primordiais para essas mudanças. Como em seu surgimento no século XIX, a fotografia revolucionou, e ainda modifica, a maneira de registro imagético de paisagens, objetos e pessoas, sendo essa última a mais relevante para a pesquisa. As possibilidades, oriundas da praticidade de uma câmera portátil, fizeram com que o modo de retratar também mudasse, revolucionando o jeito de olharmos para o “eu”

Historicamente, ao longo dos séculos, a forma convencional do retrato é aquela representação realista, pintada em tela ou outro suporte, como madeira, papel e parede. Apenas a partir da invenção da fotografia, o retrato passaria a ser comumente executado através de outra técnica, por um profissional ou por um amador e, predominantemente, tendo o papel como suporte. (Faria, 2019, p. 45)

Hoje em dia, pelos meios de comunicação e grandes fluxos de pessoas nas cidades, tornou-se algo banal confrontar-se com os rostos de muitas pessoas. Como já apresentado, as discussões levantadas por vários artistas contemporâneos atravessam a representação figurativa e realista de seus corpos e faces, explorando novas linguagens artísticas variadas a fim de representar-se, podendo ser encarada como ferramenta anti bombardeamento de informações e objetos (números e pessoas). As produções atravessam questões sociais, culturais, históricas e pessoais, que de certo modo conseguem atingir o espectador de maneiras variadas de acordo com as vivências de cada um.

Na raiz da preocupação de conciliar as particularidades fisionômicas com o ideal, está a tentativa de alcançar a ideia de beleza que praticamente acompanhou toda a arte do Ocidente até princípios do século XIX. No entanto, na modernidade e atualmente, retratar abrange muitas outras dimensões, para além do objetivo de atingir um ideal de beleza ou mesmo a semelhança absoluta. Pois na arte contemporânea, a questão do retrato e da autorrepresentação extrapolam noções de semelhança e visam discutir aspectos mais abrangentes relativos aos questionamentos sobre a própria existência, sobre a identidade e o sentido de estar no mundo, entre outras questões. (Faria, 2019, p. 33)

Pensar em como nos relacionamos com o mundo, traz à tona reflexões sobre como criamos e mantemos vínculos com os outros e com nós mesmos e, enquanto

artistas, como representar essas complexas relações? Essas perguntas seguem, ou criam, caminhos próprios dentro das artes visuais, necessitando de técnicas, linguagens e/ou materialidades específicas para serem construídas pois costumam contar histórias pessoais de cada artista.

Quero exemplificar essa mudança de perspectiva que a auto representação passou a partir do trabalho de três artistas: John Coplans (1920-2003), Felix Gonzalez-Torres (1957-1996) e Ayrson Heráclito (1968-).

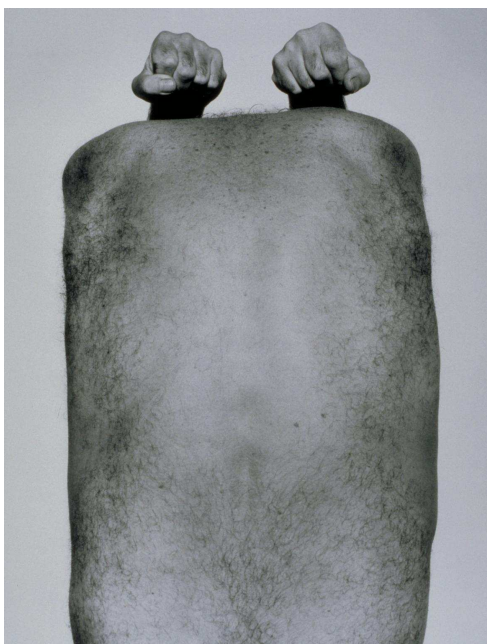
Como já mencionado, as relações subjetivas entre o mundo que habitamos e o “eu” tornaram-se mais presentes no campo das artes visuais, sendo o corpo o objeto sensível de percepção do meio que vivemos e sentimos. As fotografias do artista britânico John Coplans demonstram, a partir de certos enquadramentos, a ambiguidade do corpo. Em *Self-Portrait (Back with Arms Above)*, Coplans brinca com a rigidez do corpo, acentuando a dualidade entre a fragilidade humana expressa pela pele e a resistência, a partir dos músculos. Tal leitura é válida quando nos deparamos com seu trabalho, mas a profundidade evidencia-se pela sua história de vida ao experienciar e servir durante a Segunda Guerra Mundial. O seu trabalho não é apenas um corpo “moldado” pela vida; é um corpo-retrato do próprio artista que, ao mesmo tempo que possui intrínseca relação com os acontecimentos de sua vida, acaba-se relacionando com outros corpos e histórias dos espectadores. A identificação é determinada por marcas cravadas em nossos corpos e memória.

A presença do corpo, enquanto mensagem, é importante para trabalhos no campo da auto representação, contudo a sua ausência se torna relevante para contar histórias que já se passaram. Com sensibilidade, Felix Gonzalez-Torres materializa suas memórias através de suas produções, retratando-se e, principalmente, seu marido Ross Laycock, em situações cotidianas. A ausência de corpos em suas obras não traz leveza pois, a partir da morte do companheiro em 1991 por complicações relacionadas ao HIV, Torres começa a ressignificar o vazio pela representação. Tanto "Untitled" e "Untitled" (Portrait of Ross in L.A.), trazem o retrato de Laycock em perspectivas diferentes: na primeira conseguimos ver a marca de dois corpos em uma cama (provavelmente do casal) mas sem ninguém, na outra, vemos a instalação⁶ de uma pilha de doces com o mesmo peso de Laycock, na qual

⁶ Maneira de expor elementos artísticos na qual a disposição tem total relação com o ou os objetos.

somos convidados a pegar um e “levar-nos conosco”. Ambas as obras têm como base a história de vida do artista, a partir da sua relação com seu marido, todavia, essas e outras produções servem de alegoria para outras tantas relações humanas pautadas em afetos, dores, saudades, etc. Muitos trabalhos de Torres são alegorias sensíveis de sentimentos complexos que contam histórias íntimas de pessoas comuns.

Fig. 16. John Coplans. Self-Portrait (Back with Arms Above), 1984. Fotografia em preto e branco.



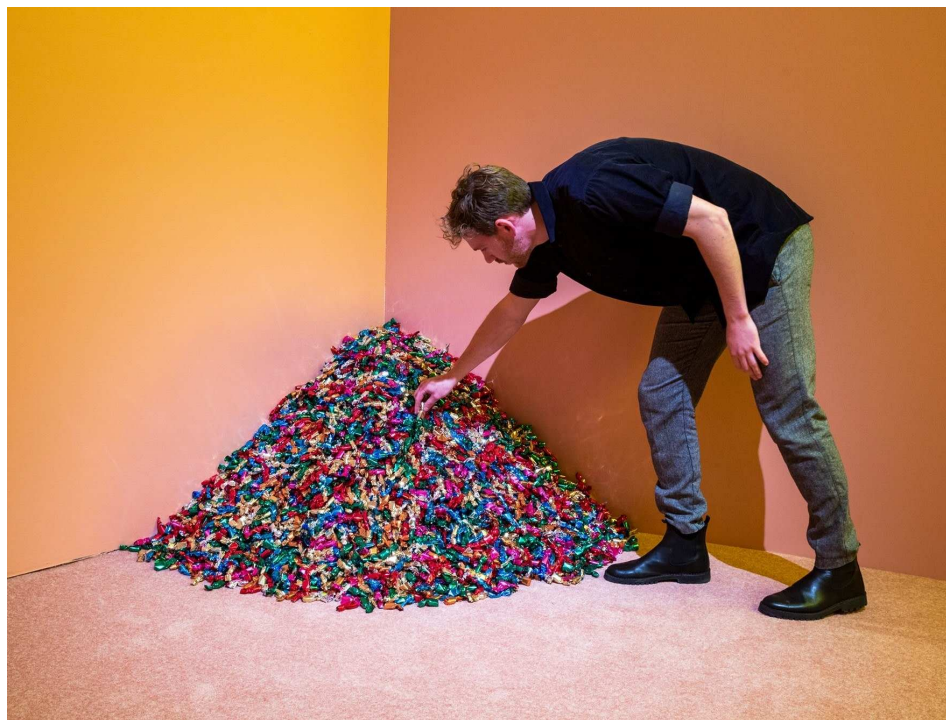
Fonte: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/coplans-self-portrait-back-with-arms-above-p11671>

Fig. 17. Felix Gonzalez-Torres. "Untitled", 1991.



Fonte: <https://www.moma.org/collection/works/79063>

Fig. 18. Felix Gonzalez-Torres. "Untitled" (Portrait of Ross in L.A.), 1991. Instalado em "Objects of Wonder: from Pedestal to Interaction". Museum ARoS Aarhus Kunst, Aarhus, Dinamarca. 12 de outubro de 2019 – 1 de março de 2020.



Fonte: <https://www.felixgonzalez-torresfoundation.org/works/untitled-portrait-of-ross-in-l-a>

Sob outra perspectiva, Ayrson Heráclito levanta a autorrepresentação por um viés de resgate da sua ancestralidade em diálogo com a diáspora de África para a América. Enquanto artista afro-brasileiro, Heráclito representa, a partir de rituais e experiências sensoriais, diálogos e cria relações entre o passado colonial e a contemporaneidade, trazendo temas como violência, racismo e religiosidade. Sua obra *Sacudimento da Casa de Torre* é um exemplo em que o artista performa um “ritual de limpeza” em um espaço, atravessando a figura de Heráclito, trazendo para a obra um caráter mais coletivo:

[...] é um “exorcismo” de um grande monumento arquitetônico ligado ao tráfico atlântico de escravos e à colonização. A fotografia é um still do filme da performance realizada na Bahia, como uma proposta de intervenção em um grande monumento arquitetônico associado ao antigo sistema colonial português, no caso da Casa da Torre dos Garcia d'Ávila. (MAM <https://mam.rio/colecionadores/ayrson-heraclito/>)

Fig. 19. Ayrson Heráclito, Sacudimento da Casa da Torre (2015/2020), impressão com pigmento mineral sobre Canson Rag Photographique 310 g/m², 71,7 x 102 cm. Tiragem: 100 + 6 PA.



Fonte: <https://mam.rio/colecionadores/ayrson-heraclito/>

A obra de Heráclito é monumental, alegórica, performática, de caráter autorrepresentativo e representativa. Ela demonstra, por algumas figuras e símbolos, características de vivências do próprio artista que não se prendem a ele, percorrem e refletem toda uma cultura, por toda uma sociedade, que acaba por reverberar por outros corpos e mentes.

Todos os exemplos apresentados neste primeiro capítulo serviram para exemplificar as mudanças pelas quais o gênero do autorretrato passou e de suas possibilidades de produção dentro do campo das artes visuais. A vasta pluralidade no modo de se representar é de extrema importância para se pensar e refletir acerca do processo de inclusão social, pois vejo a ação de auto representar-se como um dos meios para pensarmos sobre nossas relações conosco e com o outro em um mundo (contexto).

Capítulo 2: **Autorrepresentação a partir do ensino inclusivo**

Auto representar-se, como apresentado no capítulo passado, é buscar meios para demonstrar suas características, traços, vivências, lembranças e relações por meio de linguagens diversas. Quase como uma necessidade humana, a autorrepresentação é um mecanismo que percorre espaços, como a dança, o teatro, a música, a literatura e em espaços educacionais. Tendo como foco o ensino, a autorrepresentação acaba sendo mais um dos conteúdos abordados em uma aula de artes visuais, não considerando a potencialidade desta temática para o desenvolvimento da inclusão.

Inclusão social é o processo pelo qual grupos minoritários passam para conseguir exercer seus direitos de ser e estar no mundo com qualidade. Tais procedimentos são, na maioria dos casos, garantidos por lei. Todavia, este trabalho, como já mencionado, busca ressaltar a inclusão dentro do ambiente escolar, a fim de relacionar o ensino de arte com o foco na autorrepresentação, no processo de inclusão em sala de aula.

De antemão, destaco que a educação inclusiva difere-se da educação especial por trabalhar com outro público-alvo. Ambas as frentes relacionam-se com grupos minoritários, porém a educação especial possui um foco em atender as pessoas com deficiência, já a inclusiva abarca a diversidade como um todo. Em outras palavras, pensar o ensino especial compreende na luta pela inclusão. Por este motivo, os dois termos, em vários momentos deste capítulo, serão vistos em consonância, pois:

A educação inclusiva se mostra um caminho de respeito e implica na consideração das diferenças dos estudantes, em processos educacionais que não podem ser iguais para todos. Portanto, uma educação inclusiva consiste não somente na aceitação ou integração da pessoa com deficiência em uma sala de aula regular, mas, sobretudo, na valorização das diferenças, resgatando valores, o que se configura no respeito para a construção de uma educação inclusiva. (Bueno; Bueno; Portilho, 2023, p.3)

Por esse caminho, é importante destacarmos marcos e documentos que reforcem a importância do desenvolvimento do espelho inclusivo nas escolas. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca de 1994 é uma resolução, apresentada pelas Nações Unidas, com o intuito de ressaltar a inclusão das pessoas com deficiência

dentro do espaço educacional, pautada na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Em sua estrutura, a Declaração de Salamanca incorpora e abrange agentes responsáveis pela garantia dessa educação inclusiva através de uma estrutura de ação, defendendo uma: “pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar”, pois “[...] assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (Salamanca, 1994, p. 4)

O respeito à diversidade e à pluralidade dos indivíduos, vista na Declaração de Salamanca, inspirou, de certa maneira, a construção e organização da estrutura educacional brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDB é uma “estrutura viva”, um conjunto de leis que organiza os princípios e diretrizes da educação brasileira, passando da educação básica até o ensino superior, adentrando nos direitos e deveres do professor e escola e, mais recentemente, detalhando as especificidades da educação especial, pois, como expresso no art 2º, no tópico IV, o ensino terá como base o: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. (Brasil, 1996, p. 1), levando em: “consideração com a diversidade étnico-racial” (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) e o “- respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.” (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021), ambos inseridos no art. 3º.

Apesar dos direitos assegurados por lei, no caso do acesso a pessoas com deficiência nas escolas ou da importância de se debater temas étnico-raciais, é perceptível que todas essas mudanças são recentes se comparadas a criação da LDB, por exemplo. Esse movimento de inclusão, tanto de temas como de grupos sociais, teve o intuito de atender o sistema no qual estamos inseridos, a fim de preparar corpos em mãos de obras qualificadas.

Na contemporaneidade, por necessidades capitalistas, as pessoas com deficiência precisaram se tornar produtivas para a sociedade em geral e no Brasil, em particular, tal lógica se intensifica. É a partir do século XIX que passa a ocorrer a preocupação com a educação dessas pessoas ainda em instituições segregacionistas. Nesses espaços, o atendimento segregado passou para a prática da integração social, e recentemente adotou-se a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 2003, p. 16)

O recorte apresentado por Sasaki diz respeito a pessoas com deficiência, porém podemos levar essa discussão para outros grupos minoritários. Estar na

escola já basta para efetivar a inclusão? Como debater a diversidade escolar na escola? E o que isso implica na formação de crianças e jovens? Se tais temas não são abordados e debatidos nas escolas, onde mais serão? Onde vemos e ouvimos? Quem faz parte dessa escola? Quem as forma?

Muitas são as questões que surgem quando pensamos sobre a ocupação desses corpos diversos inseridos em uma estrutura rígida, com moldes específicos chamado escola. A ordem disciplinatória, através do pensamento de Foucault desenvolvido por Paniago, é um meio para domesticar os corpos em uma sociedade moderna, pois: “É dócil um corpo que pode ser transformado para ser utilizado”. (Paniago, 2005, p.7). Disciplinar um corpo exige métodos “que se preocupam essencialmente com a organização do espaço, do tempo e das capacidades.” (Idem). Portanto, sob esta perspectiva, a criança está inserida na escola para aprender as regras sociais de determinada comunidade, visando se tornar um profissional preparado para atuar no mercado de trabalho. A escola surge e se mantém pelo viés utilitarista, pensando em como tornar aqueles corpos (dos estudantes) em um instrumento funcional para o mercado.

Todavia, o espaço escolar possui algumas funções para além da domesticação, acaba sendo um local de compartilhamento de vivências e pluralidade de ideias. Por funcionar como uma introdução às complexidades de se viver em sociedade, a escola “[...] é entendida como um ambiente onde todas as pessoas, que frequentam esse espaço, compartilham seus ideais e por meio de diálogos acabam influenciando outras pessoas a terem o mesmo pensamento” (Sousa, 2020, p. 42). Por isso, a escola se torna espaço tanto para discutir e combater preconceitos, quanto um local em que tais atitudes são recorrentes. Sobre esse contexto paradoxal, como potencializar a individualidade de cada um? Como nos reconhecer inseridos em um espaço dito para todos mas que concentra e reproduz violências?

2.2 Autorrepresentação como potência para um ensino de artes

Apesar dos entraves levantados no subcapítulo anterior, a escola e, principalmente as aulas de artes visuais, podem, tendo em vista a possibilidade do teor crítico, construir caminhos possíveis para conduzir os educandos, levando-os a

refletir criticamente sobre eles, os outros e o seus contextos, pois: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. (Freire, 2014, p. 75)

Defender uma prática eficiente-crítica ao se trabalhar a autorrepresentação é entender que, sobre a perspectiva freireana, o ser-humano é um ser curioso por natureza e que esta curiosidade precisa, e deve, ser exercitada por toda sua vida. Isabel Marques, no livro *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual* organizado por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha, traz a ideia do caleidoscópio em movimento pelo viés do ensino da dança (p.55), que pode ser inserido e utilizado sobre outras áreas. O fazer, apreciar e contextualizar não são potentes o suficiente se desconsiderarmos o vértice do ensino e da sociedade

A arte, como linguagem, é ação sobre o mundo - e não reflexo ou representação do mundo - e, portanto, intrinsecamente relacionada, parafraseando Paulo Freire, à construção ética, estética e justa da sociedade. É necessário, portanto, trabalhar as múltiplas relações que se estabelecem entre os indivíduos (vértice do ensino) e a dança (vértice da arte) e do mundo que nos circunda. (Barbosa e Cunha, 2010, p. 59)

Arte, sociedade e ensino, segundo Marques, são intrínsecas para um processo de educação em arte. Para além disso, tendo em vista os três vértices elaborados por Barbosa, percebemos que esses três aspectos são intrínsecos à própria vivência humana, por que “Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas.” (Barbosa, 2012, p. 5). Um ensino de arte, que possui um viés crítico e que considere seu contexto, é um exercício transformador do eu, do outro e do próprio contexto, pois:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (Idem)

Considerar os elementos que estão à sua volta, é entender que os meios de comunicação exercem influências nos estudantes assim como a escola. A relação entre meios de comunicação e a instituição escolar origina-se pela maneira de como constroem, e mantêm, a docilização dos corpos, como já comentado anteriormente, por isso a: “Escola e meios de comunicação promovem o movimento de informações na medida mesma em que fazem tender a um máximo possível a passividade dos corpos e do pensamento [...]” (Corrêa e Preve, 2011, p. 194). Passividade e criticidade são antônimos, na qual a primeira é neutralidade das ações e

pensamentos do indivíduo, e a segunda exige engajamento, curiosidade e ação (prática). Perceber e entender o funcionamento dessas ferramentas de manipulação é um começo para pensarmos em como recebemos e consumimos certas imagens. Tal exercício pode gerar algum desconforto, mas é a partir disso que o movimento educativo se inicia.

Reconhecer que a mídia tem poder sobre a construção das nossas opiniões sobre algo/alguém é perceber que quando é posto apenas um modelo como correto ignoramos toda a existência e características de outros grupos, deixando estes à margem da exclusão social.” (Sousa, 2020, p. 34)

A busca pelo “corpo perfeito”, por exemplo, é um ponto de partida para relacionarmos o “eu”, arte e sociedade. Quando pensamos sobre as próprias referências imagéticas dentro do campo das artes visuais, sobre os papéis de destaque em grandes produções audiovisuais ou sobre os produtores dessas imagens super consumidas, como são esses corpos? Eles se parecem comigo? Se parecem com alguém que conheço? A problemática da falta de representatividade é reflexo da falta de oportunidade nos grandes circuitos artísticos para corpos diversos. Sobre isso, cabe aqui mais uma pergunta importante ao meu ver, se não nos vemos nessas grandes obras, onde estamos?

Negar a importância da representatividade em obras de arte é negar a importância da nossa existência, da valorização do outro e da pluralidade de corpos e ideais. Em sua pesquisa, Bárbara Léia Lopes de Sousa, trás o recorte do corpo negro que, mesmo marginalizado tem seu espaço dentro de produções artístico visuais, claro que com mais força e intensionalidade no Brasil através do movimento modernista de 1922. Todavia, ocupar espaços não é suficiente se o modo de construção dessas figuras ainda reforçam estereotipados que reiteram preconceitos e violências, ramificando em tantos outros problemas.

A partir de tantos estereótipos racistas, surgem muitas consequências na forma das pessoas negras lidarem com suas próprias atitudes, aceitação e pensamento sobre si mesmo discorrendo de uma carga negativa. Cria-se uma problemática com a aceitação da própria imagem, por somente serem vistos em papéis subalternos e propagandas compartilharem somente um padrão único a ser considerado correto. Essa interferência afeta principalmente o conceito de beleza. Além de considerar o branco mais belo e serem colocados no centro, personagens negros quando aparecem também sofrem retaliações devido a sua aparência. (Sousa, 2020, p. 35)

Os afastamentos e disforias que os meios de comunicação podem causar sobre a própria imagem dos seus consumidores atrapalham nos processos de auto entendimento. Devido ao bombardeamento de imagens recebidas de inúmeros

meios, a relação entre “eu” e “outro” e o “meu” e o “seu”, “verdadeiro” e “falso” se misturam. Fugir ou negar as influências causadas pelos meios de comunicação, tanto nos discentes quanto os docentes, não é o caminho mais adequado para pensar as imagens produzidas hoje em dia. Entender as relações de poder, controle e distribuição dessas imagens-discurso é o começo para pensarmos em estratégias acerca do debate sobre o próprio mercado de arte, por exemplo. Apropriar-se das praticidades tecnológicas, é o começo para inverter essa estrutura:

Compartilhar, com o auxílio da comunicação midiática, já que tem um poder grande sobre nossas concepções, imagens que apresentam a nossa diversidade cultural a partir dos grupos que mais sofrem represálias justamente por ter menos espaço de se impor - negros, mulheres, indígenas, LGBTQIAPN+ - isto contribui para que as crianças ampliem sua percepção de si mesmo e do seu futuro, ressignificando a imagem que fora criada injustamente a partir do ponto de vista eurocêntrico. (Sousa, 2020, p. 40)

A manipulação e ressignificação de imagens estereotipadas e já consolidadas dentro da esfera tradicional de arte tomam força dentro de uma sala de aula, ainda mais se usarmos o conceito de cultura visual. Compreender a cultura visual exige o exercício da problematização dos saberes já sistematizados. O cerne desse conceito está em como analisamos as imagens que recebemos, tendo em vista a quantidade que nos rodeia. As interpretações, portanto, tendem a ser singulares pela experiências e vivências subjetivas de cada indivíduo, não cabendo mais a estrutura bancária⁷ de transmissão de conhecimento de uma só leitura possível, já que cada discente possuirá relações únicas com cada imagem apresentada em sala:

[...] torna-se necessário deixar as técnicas tradicionais de transmissão e assimilação por uma prática educativa que considere o impacto das mercadorias culturais, experiências e realidades cotidianas dos educandos auxiliando-os na leitura da cultura imagética, da cultura pública a ser construtores de opinião, bem como de suas experiências particulares e sociais. (Rodrigues, Melara, Seibert, Trevisan, 2008, p.4)

Tendo em vista as inúmeras possibilidades de relações entre imagens e discentes, como e quais usar tendo em vista o recorte que nos cabe, o da autorepresentação? O processo de curadoria docente é de extrema importância quando pensamos na autorrepresentação e nas possibilidades simbólicas, pois cada imagem possui significados e motivos pela sua presença, ou não, em um livro didático, por exemplo. Contudo, concentrar apenas ao professor o poder de seleção

⁷ Para melhor aprofundamento sobre o assunto, recomendo a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) de Paulo Freire

das imagens é, de certa maneira, reduzir as potencialidades dos próprios estudantes. As referências oriundas dos discentes são de grande importância para a construção dialógica dentro do processo educativo. As contribuições, tanto de alunos quanto de professores, são importantes para a (co)construção de qualquer aula, entretanto, em uma aula de artes, ela é imprescindível.

Sobre essa perspectiva, criar maneiras de fomentar um espaço inclusivo no qual a autorrepresentação seja o tema principal é, na perspectiva do autor dessa pesquisa, repensar práticas comumente realizadas em sala que usam da autorrepresentação apenas como meio para realização de uma atividade, não como potencialidade crítica. Enquanto estudante do curso de Artes Visuais que teve aulas formais de arte durante todo o ensino básico e que atuou como profissional de apoio na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU) durante um ano e meio, o autor acabou elaborando a seguinte questão: “como o aluno que acompanho realizará essa atividade? Como eu realizaria? Ela necessita de adaptações? Se sim, quais? Se não, por quê?”

Todo esse emaranhado de experiências de um aluno-professor em formação em Artes Visuais, transformam-se em diversas dúvidas que condensam-se na necessidade de produzir um material didático tendo o discente como foco, sem se esquecer da singularidade docente, valorizando ambas as subjetividades.

Capítulo 3: **Elaboração do material didático**

Como mencionado no capítulo anterior, a partir das minhas experiências diárias em sala de aula, tanto como aluno quanto como profissional de apoio de crianças da Educação Especial, senti a necessidade de desenvolver algumas propostas que unissem um tema no qual me identificasse (até então apenas “retrato”) com o trabalho desenvolvido na escola de aplicação da UFU.

Ao adentrar sobre o tema do retrato cheguei no autorretrato, prática em que sempre tive proximidade pois adorava me imaginar de maneiras diferentes e, pela arte, conseguia concretizar as ideias. Todavia, percebi que as pessoas próximas a mim não possuíam a mesma relação com o autorretrato por alguns fatores, sendo o mais recorrente a ideia de: “não saber desenhar”. Várias reflexões me atravessam e, nesse sentido, pensei: o que é não saber desenhar? Qual a definição de desenho para aquela pessoa? É o que é “bonito”? Mas então, o que é “feio”?

As frustrações oriundas de um ensino de arte restrito ao fazer, centradas em práticas com lápis de cor e na linguagem do desenho, afastaram e afastam os educandos de um tema tão potente que é a autorrepresentação. Como já debatido anteriormente, autorrepresentação é a capacidade de se auto retratar em diferentes linguagens, meios e formas, mesclando técnicas e temas, criando novos diálogos ou revisitando antigos. Reitero a preferência no uso do termo autorrepresentação, pois entendo-o em um sentido mais amplo e menos carregado de estereótipos negativos se comparado ao retrato e autorretrato.

Portanto, visando aproximar o meu gosto pessoal sobre a temática da autorrepresentação com o processo de inclusão, elaborei propostas artístico-educativas unificadas em um material didático-pedagógico em arte denominado *Eu por diferentes relações: propostas de autorrepresentação*⁸.

De antemão, é inevitável esclarecer que a proposta inicial era pensar e elaborar um material didático pelo contato com alunos de escolas públicas da cidade de Uberlândia por meio da metodologia da pesquisa-ação, em que discentes e eu iríamos criar atividades de acordo com as questões e necessidades de suas realidades, entretanto, devido a mudanças do calendário acadêmico, precisei modificar a ideia. Uma das alterações principais está na unificação e no modo distribuição das propostas, pois, em um primeiro momento, as atividades seriam

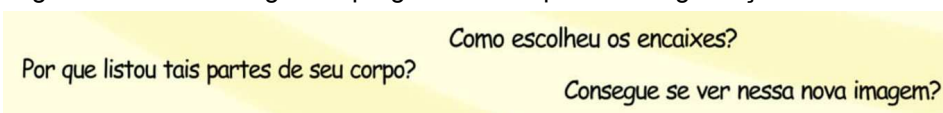
⁸ O material está na íntegra no apêndice, a partir da página 51.

elaboradas em sala de aula para depois serem impressas e disseminadas para outros ambientes. Logo, precisei alterar a maneira de ver e desenvolver o material, levando em consideração os docentes, sem esquecer dos discentes e, claro, das minhas próprias referências, portanto, a partir de um levantamento bibliográfico, elaborei um material com referências de artistas plurais, como: John Coplans, Arno Minkkinen, Adriana Varejão, Yung Cheng Lin, Cindy Sherman, Frida Kahlo, Monica Piloni, Egon Schiele, Sarah Lucas, Edgard de Souza, Efrain Almeida, José Rufino, Gustave Courbet, Diego Velázquez, Rosana Paulino, Alexandre Sequeira, Mika, Felix Gonzalez-Torres, Franz Weissmann e Jens Haaning. A partir desses artistas, cada professor poderá agregar outros mais, se achar pertinente, tendo em vista os diálogos e interferências de cada turma, tendo como objetivo o trabalho da autorrepresentação de diferentes maneiras.

Outro adendo importante a ser mencionado é o uso do termo “relações” ao invés de qualquer outro. Durante este trabalho, usarei sinônimos como: atividade, propostas, proposições e outras mais, contudo, dentro do livro didático me refiro a essas práticas como “relações” porque necessitamos de relações para viver e vivenciar o mundo ao nosso redor.

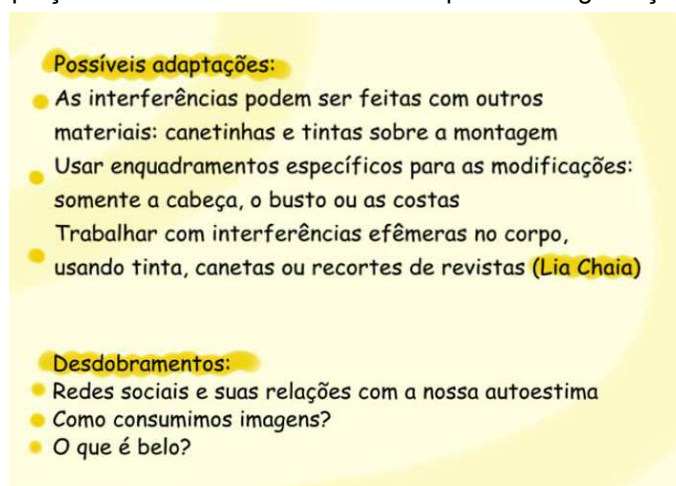
Para começar a estabelecer qualquer tipo de relação, na maioria das vezes, é preciso desenvolver interesse sobre determinado assunto ou já possuir algum tipo de envolvimento, mas, pensando na escola, quando esse espaço é criado? A porta de entrada do estudante para determinado assunto normalmente é imposta por uma necessidade curricular, da escola ou do professor, nesse sentido, espaços de diálogo e construção coletiva são escassos. Um exemplo para essa questão está na relação pergunta e resposta pois, geralmente, os livros didáticos buscam respostas para as perguntas ali apresentadas, contudo o que instiga, gera movimentos, atritos e, conseqüentemente, ações, são as dúvidas e incertezas. No livro *Eu por diferentes relações: propostas de autorrepresentação*, são as outras perguntas e discussões possíveis, alinhadas com temas, pensados pelo professor, que esboçam a aula. É uma constante teia de relações traçadas por todos.

Fig. 20. Recorte de algumas perguntas do capítulo “Inseguranças a céu aberto”



Acervo pessoal

Fig. 21. Possíveis adaptações e os Desdobramentos no capítulo “Inseguranças a céu aberto”



Acervo pessoal

Todavia, mesmo interessado em desconstruir aspectos referentes a materiais didáticos, montei uma estrutura para apresentação das relações sob seis aspectos: referências imagéticas, texto explicativo, perguntas provocativas, possíveis adaptações, desdobramentos e desenho ilustrativo. Tais aspectos estruturam o livro e organizam os capítulos, de certo modo indo de encontro a uma estrutura convencional de material didático, porém as seis relações nomeadas de: *Parte pelo todo*, *Inseguranças a céu aberto*, *Isso é tão eu*, *Consumo logo sou*, *Era um vez eu e Sem ou com você* possuem suas características próprias que, ao entrarem em contato umas com as outras podem gerar novas conexões e abordagens. Segue a explicação que se encontra no apêndice na figura 31 e que esclarece ao leitor sugestão de manuseio do material:

Eu por diferentes relações: propostas de autorrepresentação é um livro que possui seis relações, ou seja, propostas de se trabalhar autorrepresentação em sala de aula e, para tornar a experiência com o livro mais organizada, mostro, de maneira mais direta ao leitor, como pensei tais relações:

Parte pelo todo: maneiras de se trabalhar autorrepresentação pela fotografia, buscando relações de partes do seu corpo com os espaços que frequenta e vive;

Inseguranças a céu aberto: por meio do recorte e colagem, construiremos um “novo eu” a partir de outras pessoas ou coisas;

Isso é tão eu: usaremos palavras e/ou cores para criar um objeto que guarde ou represente um sentimento;

Consumo logo sou: pelos nossos gostos recriaremos e performaremos uma ação;

Era uma vez eu: trabalho com memória por transferência de imagens de membros da nossa família;

Sem ou com você: ressignificar a ausência (vazio), interferindo nos espaços com objetos que gostamos.

Quando analisamos a apresentação das imagens, percebemos certo desalinhamento e disposições irregulares das obras artísticas usadas como referências. A alternância com os tamanhos e enquadramentos das obras relaciona-se com o brincar e o fazer dos próprios discentes, pois cada “relação” será desenvolvida de um jeito. Essa apresentação acaba se distinguindo da forma comumente vista em livros escolares de arte, trazendo outras possibilidades de conexões com as obras. Em algumas situações, o primeiro contato do educando com determinado artista poderá ser naquele momento com aquela proposta e, para construir um ambiente mais acolhedor e menos rígido, com interferências de margens e do fundo, o aluno pode sentir-se convidado a pensar e vivenciar aquelas imagens de outras maneiras.

Fig. 22. Obras dispostas no capítulo “Inseguranças a céu aberto”



Acervo pessoal

Dessa forma, dedico o espaço para destacar a importância dos artistas e autores selecionados para compor o material didático. Como desenvolvo uma pesquisa que defende e enxerga a diversidade em sala como potência de criação e os exercícios de autorepresentação como meio para alcançar esse espaço inclusivo, a seleção de obras e artistas partiu do mesmo princípio: dar espaço para artistas de origens diversas, que usam linguagens diferentes e que, em sua maioria, são

contemporâneos e dialogam com temas cotidianos. Reitero que, não necessariamente, as obras presentes no material são vistas como autorretratos pelos próprios artistas e convenções, mas, de um jeito ou de outro, acabam relacionando-se com suas vivências, gostos e histórias, contando um pouco sobre eles mesmo não sendo o intuito primário, pois tomam como referências aquilo que os rodeiam e intrigam de alguma forma.

Para compor e completar as obras presentes no livro, os textos possuem duas funções principais: orientar caminhos e criar outros mais.

Comumente, vimos que as obras de arte em materiais didáticos servem para guiar uma linha de pensamento sob uma perspectiva única e finita, em que as respostas têm relevância absoluta. Todavia: “Para além de questões como as informações contidas no material ou a sua apresentação, é pertinente observar que os materiais didáticos, assim como outros aspectos que envolvem a educação, carregam consigo versões de mundo” (Magalhães, 2019, p.19). Nesse sentido, como impor a minha versão do mundo sobre os educandos?

Obviamente os meios textuais e gráficos do material foram pensados e elaborados por mim, a partir das minhas concepções de inclusão e ensino de arte, com propostas que fazem sentido para mim em primeiro lugar. Quando reitero essa afirmação quero dizer que o livro *Eu por diferentes relações: propostas de autorrepresentação* faz sentido, primeiramente, para o autor que é também professor-aluno em artes visuais que enxerga possibilidades de se trabalhar, pela autorrepresentação, outros temas tendo em vista a diversidade presente dentro de uma sala de aula. Acreditar naquilo que se ensina é fundamental para aprender. Portanto, manter a estrutura tradicional de perguntas e respostas é disfuncional⁹ para mim e, portanto, não é vista dentro deste material. A criação coletiva do livro parte do princípio de que as perguntas ali presentes geram mais dúvidas e não necessariamente respostas.

A organização e apresentação das relações partem da ideia do eu, para o espaço(contexto) e ao final das relações com o outro. As relações não dependem uma das outras para serem desenvolvidas, mas isso não significa que não tenham conexões possíveis de serem feitas. O livro não é linear e não tem a pretensão de

⁹ Reitero que vejo as respostas como possibilidades potentes de movimento e co-construção de uma aula assim como perguntas, todavia, o livro *Eu por diferentes relações: propostas de autorrepresentação* contém perguntas que visam guiar o estudante e o professor em seu processo de criação, não tendo a necessidade de produção de “respostas certas”.

ser; cada proposta funciona bem sozinha como pode ser complementada por outras. Os atravessamentos são inevitáveis, mas não uma regra. O que defendo e escrevo dentro de *Eu por diferentes relações* são ideias, não um guia, ou seja, as relações vão, e devem, tomar outras formas de acordo com cada educador e cada educando, sendo um meio para o (re)descobrimento e (re)criação de novos caminhos de se pensar diversos outros temas pelo viés da autorrepresentação.

Dentro desse aspecto do recebimento dos discentes para com os artistas e suas obras por textos e/ou imagens, reforço a necessidade de algumas adaptações presentes no material e outras pensadas para o futuro. Em sua criação, como já mencionado, o livro foi pensado para ser distribuído em escola para uso discente e docente, porém, por questões de custo, não foi possível a elaboração de muitas cópias para doação deste material, portanto reelaborei as ideias para criação de um livro digital¹⁰. As facilidades oriundas do campo digital ajudam na divulgação do trabalho e na ampliação das imagens e textos para pessoas com baixa visão, todavia, como ainda penso na distribuição de alguns pequenos exemplares para a comunidade, pensei em adaptações que tornaram o livro mais inclusivo. As adaptações seriam voltadas para o futuro lançamento físico do livro, a fim de tornar o material o mais acessível possível.

A estrutura do livro (físico) foi repensada e adaptada para comportar as impressões, em melhor qualidade e tamanho, dentro de envelopes presentes no decorrer do material. Esses envelopes viriam logo na sequência de cada relação, na folha traseira, onde os alunos poderiam retirar cada uma dessas obras para observar e manusear, possuindo outra relação enquanto observador. Destaco a pretensão para futuro, da inserção de um *pen drive* ao final, contendo a áudio descrição de todo o material, junto com a impressão em Braille e com texturas diferentes para as imagens. Nesse sentido, destaco a importância dos desenhos entre os textos, porque, neste material, as ilustrações são outros meios de leitura e de acesso às propostas para alunos no começo do processo de alfabetização ou com alguma dificuldade de entendimento sobre a própria relação.

Esse movimento de tornar o material mais acessível é um reflexo de seu próprio conteúdo e intuito. As propostas, divididas em seis, reforçam este caráter disruptivo no que se refere pensar e o fazer dentro da autorepresentação. As

¹⁰ Link para acesso ao material: <https://issuu.com/guzenatti/docs/livro_modelo_2> Acesso: 08 de outubro de 2024 ou, como já mencionado, a partir da página 48 do trabalho.

relações *Parte pelo todo*, *Inseguranças a céu aberto*, *Isso é tão eu*, *Consumo logo sou*, *Era um vez eu* e *Sem ou com você* foram elaboradas enquanto testes para experimentação de técnicas e linguagens a partir de outras temáticas tendo a autorrepresentação como base. Todas as relações possuem uma linguagem e temática principal, seja, em ordem, a fotografia, colagem, escultura, performance, gravura e instalação a gravura, por temas como: o corpo e suas relações com espaço e objetos, pressão estética, afeto, consumo, memória e vazios. Em cada uma delas, os educandos podem produzir pelos atravessamentos oriundos de discussões em sala, das referências do material, ou até mesmo das ideias dos colegas. As relações servem como possibilidades de experimentações de técnicas variadas explorando um tema principal, sustentadas por tantos outros assuntos que nos rodeiam, podendo incluir os educandos de diferentes maneiras, convidando-os a explorar o mundo, e a eles mesmos, por outras possibilidades.

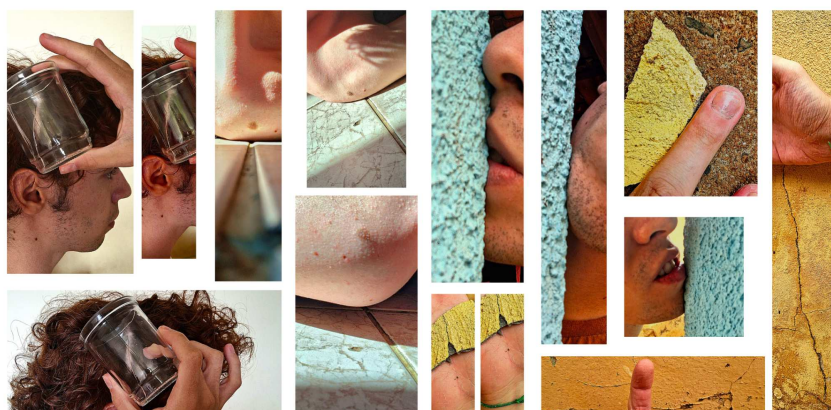
Enquanto constante discente e docente em formação, defendo a ideia das experimentações de nossas próprias ideias para, em seguida, desenvolvê-las. As relações presentes no livro didático foram elaboradas a partir de minhas vivências, referências e pesquisas, contudo, próximo a finalização das propostas, tive a oportunidade de produzir duas das seis relações em duas disciplinas de ateliê (de fotografia e processos gráficos)ⁱ. A *Parte pelo todo* e *Era uma vez eu* são duas relações presentes no material didático que, como as outras, estavam no campo das ideias e não seriam desenvolvidas por mim por falta de tempo. Sabemos que o contexto acelerado no qual vivemos reitera a auto cobrança e a produtividade constante que esgotam nossas forças, porém, em meio a essa rotina complexa, adentrei e encontrei espaços de calma para pensar e repensar as minhas ideias de maneira prática e coletiva.

Os ateliês serviram para comprovar o quão importante é produzir, e estar, em ambientes receptivos que acolhem a diversidade de pensamentos e alunos. Mesmo servindo como uma válvula de escape sobre minha própria rotina, estar exigia seriedade e comprometimento com a minha própria produção e com as ideias dos outros colegas. Ao mesmo tempo interferia com sugestões nos trabalhos alheios, era atravessado por eles, e assim, outras relações surgiam.

Relações cotidianas pelos espaços: Eu vivo aqui e *Vermelho cafona, amarelo saudade* são emaranhados de conexões e histórias que, por meio da fotografia digital e transferência de imagem por óleo de banana, tomaram forma. Sair do

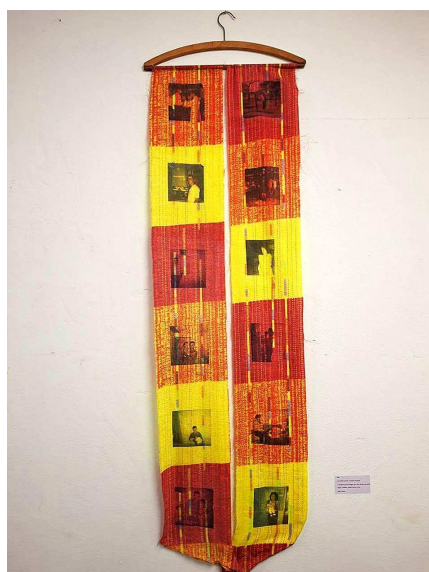
conforto oferecido no campo das ideias para vivenciar as práticas no mundo real foi um processo essencial para a reinvenção do material, pois as propostas só tiveram sentido a partir do mergulho no meu passado, pela observação de aspectos do cotidiano, ao mesmo tempo que diálogos eram criados pelo afeto em sala de aula. *Relações cotidianas pelos espaços: Eu vivo aqui* é um conjunto de fragmentos meus e dos espaços-objetos ao meu redor e *Vermelho cafona, amarelo saudade* é um resgate afetivo sobre a história dos meus pais e, por consequência, da minha própria.

Fig. 23. Gustavo Zenatti. *Relações cotidianas pelos espaços: Eu vivo aqui*, 2024. Fotografia digital, 2160 X 1080 pixels.



Acervo pessoal

Fig. 24. Gustavo Zenatti. *Vermelho cafona, amarelo saudade*, 2024. Transferência por óleo de banana sobre tecido. 418 x 36 cm. Vista da exposição Fragmentos Gráficos (2024) no Laboratório Galeria do Instituto de Artes da UFU



Acervo pessoal

Fig. 25. Idem



Acervo pessoal

Fig. 26. Idem



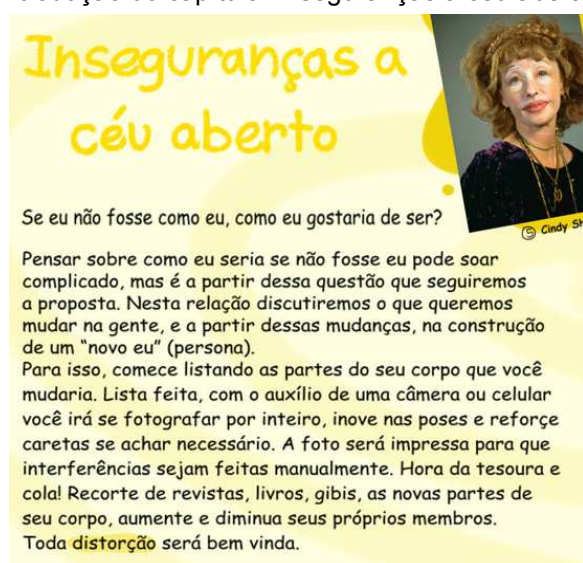
Acervo pessoal

Pela experimentação das relações, ao retornar para a escrita do material pensei em três questões complementares: os espaços entre capítulos, o glossário e o texto explicativo.

Enquanto produzia os materiais gráficos não notei que o livro estava tomando um ritmo acelerado com uma proposta logo atrás da outra. Sem os momentos de diálogos para criar e testar ideais, coloquei espaços “em branco” ao final dos capítulos, ao lado de cada envelope, para reforçar a necessidade de instigar, tanto os discentes quanto os docentes, a pensar o eu valorizando o seu processo de criação. Os vazios presentes no livro são reservados para a reflexão e registro de ideias, anterior ou após o contato com cada proposição. As formas de registro dessas relações, em outras palavras, as maneiras de condensar e estruturar o pensamento por meio de qualquer linguagem, fica a cargo de cada um, podendo ser a escrita, o desenho, em esquemas e outras mais.

Assim sendo, para enriquecer as possíveis conexões que serão feitas por cada um, reservei ao final, um glossário com as palavras destacadas em cada capítulo. Para ajudar no desenvolvimento do repertório dos educandos, o glossário foi pensado e elaborado a partir de temas que podem ser relacionados com as palavras destacadas e que, ao mesmo tempo, são relevantes para o universo das artes visuais. Nesse sentido, precisei colocar, no começo do material ao lado do texto introdutório, um “texto guia” que resume, em poucas palavras, os intuitos pensados por mim em cada uma das relações.

Fig. 27. Introdução do capítulo “Inseguranças a céu aberto”



Acervo pessoal

O livro não é uma receita para ensinar autorrepresentação por outras perspectivas, *Eu por diferentes relações* tenta criar novas possibilidades de nos vermos ao mesmo tempo que entramos em contato e experimentamos linguagens e temáticas variadas da arte e de outras áreas do conhecimento levando em consideração as subjetividades de cada um. Este material sofreu e sofrerá com as histórias daqueles que o usarem, possuindo sentidos singulares e produções únicas mesmo sendo trabalho em uma mesma sala de aula. Ele foi criado e recriado no processo de criação, assim como duas relações, que foram pensadas e são repensadas mesmo após sua finalização, atribuindo ao livro esse caráter de variadas possibilidades de criação e de diálogos sobre diversas questões.

Capítulo 4: **Considerações finais**

Estamos envolvidos em uma sociedade plural e diversificada, vivemos e fazemos parte dela, reforçando e desconstruindo conceitos o tempo todo. Confrontar essa diversidade nada mais é que entender que o “normal” é ser diferente, e que padrões e convenções são construídos e mantidos por algum motivo por alguém, a exemplo do processo de ensino-aprendizagem: quem sabe ensina e quem não sabe aprende? Os que aprendem passam e os que não aprendem ficam? A subjetividade pode ser avaliada dentro da escola? Há espaço para ela?

Desvincular o eu do ensino, ou seja, não valorizar as singularidades de cada educando dentro e fora de sala de aula é desumanizar o processo educativo. As perguntas retóricas feitas anteriormente são facilmente respondidas quando passamos pela escola que, até os dias de hoje, reforça preconceitos ao desestimular o olhar crítico dos discentes sobre eles mesmos e seu contexto. Nesse sentido, enquanto licenciando em Artes Visuais, vejo campo vasto para fomentar a criticidade dos educandos por propostas de autorrepresentação, repensando maneiras e adaptando estratégias para elaborar um espaço agradável, de afeto e inclusivo para o máximo de alunos possível.

Condensar esses interesses em uma pesquisa que, pelo percurso, tornou-se um material didático de ensino de arte tendo a autorrepresentação como foco, acaba por sintetizar todo um processo de muitas dúvidas e poucas certezas, sobre a própria docência e entendimento sobre a diversidade.

Acredito que, ao terminar o livro, encontro-me satisfeito com o resultado apresentado. Todavia, reforço: o livro está finalizado mas não concluído. A conclusão do material acontece pelo uso, pelo risco, dobras e marcas. *Eu por diferentes relações*, assim como outros materiais, precisa do uso para fazer sentido, assim como as suas relações, que só concretizam-se pelo fazer de vários agentes. Vivenciar exercícios de autorrepresentação que possuem um caráter crítico e que, de certo modo, geram incômodos, são, para mim, o começo da criação de novos caminhos para convivermos e respeitarmos, de uma melhor maneira, a gente, o outro e o mundo onde vivemos.

Referências bibliográficas

- ARTE Figurativa.** ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo100/arte-figurativa>. Acesso em: 07 de abril de 2024. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- AYRSON Heráclito. **MAM - Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://mam.rio/colecionadores/ayrson-heraclito/> >. Acesso em: 07 de junho de 2024.
- BARBOSA; Ana Mae, CUNHA; Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA; Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo : Perspectiva, 2012.
- Baumgart, F. Breve história da arte , São Paulo: Martins Fontes, 1999
- BOTELHO, André. **O Modernismo como Movimento Cultural: Uma sociologia política da cultura.** Lua Nova, São Paulo, 111: 175-209, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/zWhrs3mJWv8pPTLJ3wp3dMn/> >. Acesso em: 07 de junho de 2024. <https://doi.org/10.1590/0102-175209/111>
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 03 de junho de 2024.
- BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil.** Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e 023038, 2023. <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17822>
- CANDY Works. **The Felix Gonzalez-Torres Foundation.** Disponível em: <https://www.felixgonzalez-torresfoundation.org/works/c/candy-works> >. Acesso em: 07 de junho de 2024.
- CORRÊA; Guilherme Carlos, PREVE; Ana Maria Hoepers. **A Educação e a Maquinaria Escolar: Produção de Subjetividades, Biopolítica e Fugas.** REU, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.
- D'ALESSANDRO; Carla. **O Auto-Retrato em Frida Kahlo: um re-traçar do corpo e da imagem?** PUC Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belo Horizonte, 2020.
- FARIA, Orlando da Rosa. **Autorrepresentação e Arte Contemporânea: Identidade/Alteridade, identidade e memória.** Universidade de Lisboa, Faculdade

de Belas Artes, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/45360>>. Acesso em: 07 de junho de 2024.

FELIX Gonzalez-Torres, "Untitled", 1991. **MoMA**. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/79063>>. Acesso em: 07 de junho de 2024.

FREIRE; Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUIMARÃES; Leda Maria de Barros, PEROTTO; Lilian Ucker. In: Maria Elizia Borges. **Licenciatura em artes visuais: História da arte brasileira (eixo 4)**. Goiânia : Gráfica da UFG, 2018. Ebook - (Coleção Licenciatura em Artes Visuais). Disponível em: <<https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/index.html>>. Acesso em: 07 de abril de 2024.

JOHN Coplans. **Tate**. Disponível em: <<https://www.tate.org.uk/art/artists/john-coplans-2353>>. Acesso em: 07 de junho de 2024.

MAGALHÃES; Ana Luiza Emerich. **Materiais Didático-Pedagógicos para o Ensino/Aprendizagem em Arte: relações no contexto escolar**. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Belo Horizonte, 2019.

MAIA, Neto J. A. **O Desenho e o Retrato em sala de aula: Desenvolvimento intelectual a partir do autoconhecimento**. Brasília, 2011.

MATTEI, Selenia. O Desesperado de Gustav Courbet. **Artmajeur Magazine**, 10 de maio de 2023. Disponível em: <<https://www.artmajeur.com/pt/magazine/5-historia-da-arte/o-desesperado-de-gustav-e-courbet/333364>>. Acesso em: 08 de abril de 2024.

MEJÍA, Sara. Félix González-Torres: tudo o que foi e nunca voltará a ser. **El Pulpo**, 06 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://elpulpofoto.com.br/felix-gonzalez-torres-tudo-o-que-foi-e-nunca-voltara-a-ser/>>. Acesso em: 07 de junho de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca. Salamanca, Espanha: ONU, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **VIGIAR E PUNIR NA ESCOLA: a microfísica do poder**. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás[Vol I - n.1] [jan/jul], 2005.

PELEGRI, Sandra C. A. **O realismo social de Courbet. Notas sobre as interfaces entre a pintura e fotografia na pesquisa histórica.** Patrimônio e Memória, São Paulo, Unesp, v. 9, n. 2, p. 17-42, julho-dezembro, 2013. Disponível em: <<https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/389>>. Acesso em: 07 de junho de 2024.

REDIES, Amarildo Britzius. **Delimitação e Estética a Histórica do Barroco.** Dia a Dia Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/176-4.pdf>>. Acesso em: 07 de junho de 2024.

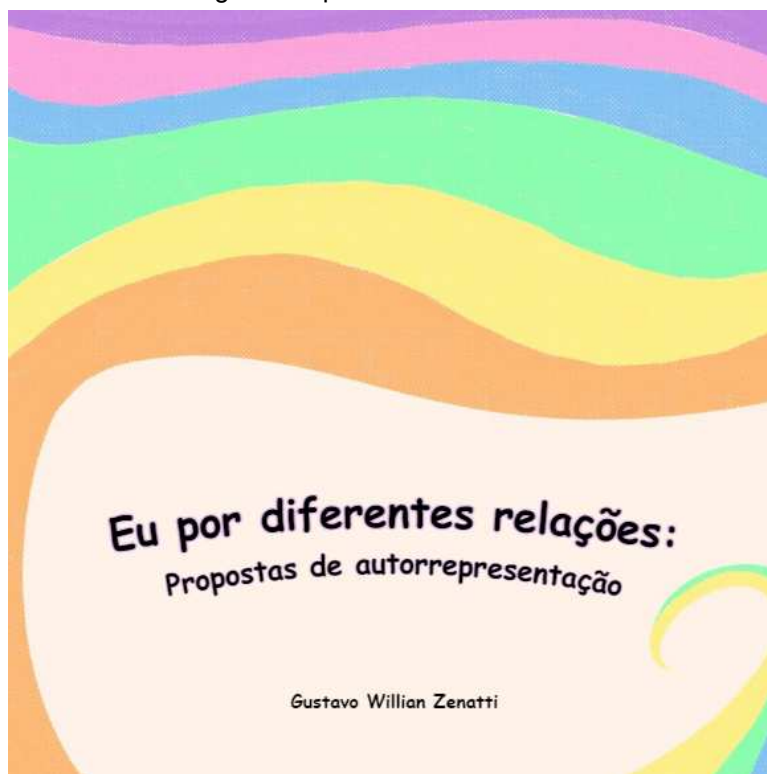
RODRIGUES; Eliane de Oliveira, MELARA; Adriane; SEIBERT, Laci Cecília, TREVISAN; Amarildo Luiz. **A Cultura Visual nas Práticas Escolares.** Universidade de Santa Maria, 2008.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOUSA; Bárbara Léia Lopes de. **A Importância da Representatividade para os Grupos Minoritários: Uma Revolução na Construção de Identidades.** 2020. Centro de Educação - CE - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2020.

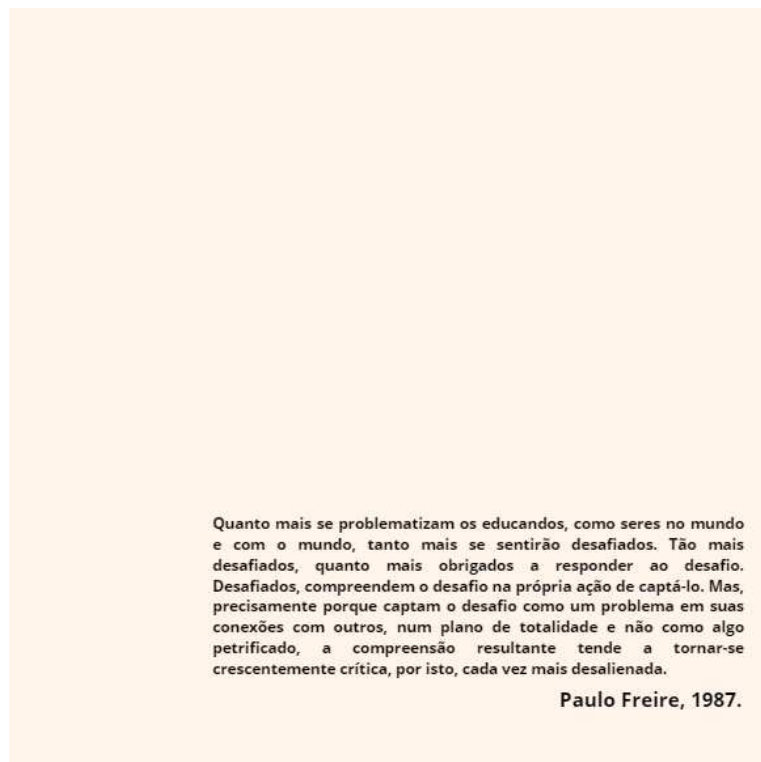
Apêndices

Fig. 28. Capa do material didático



Acervo pessoal

Fig. 29. Contracapa do material



Acervo pessoal

Fig. 30. Introdução do livro

Introdução

O seguinte livro é um material didático voltado para o ensino básico que tem como eixo principal o tema da autorrepresentação.

O intuito deste material é a elaboração de produções visuais, que caminham, ou não, por diversos temas, dentro e fora das Artes Visuais, que perpassam a autorrepresentação, tendo como foco as vivências de cada aluno.

Ressalto que este livro foi elaborado ao final do TCC do autor, que acredita na necessidade de se retrabalhar a maneira de se trabalhar o autorretrato. Pela variedade de direções possíveis dentro desse tema, o autor escolhe as maneiras de se trabalhar o eu, o outro e o mundo em que habitamos de maneira crítica. A autorrepresentação é um caminho construído pelo percurso de cada aluno, grupo e professor, portanto o que verá aqui são relações, guias para começos, sem um fim ou ordem certos.

A potencialidade para inicialização processo inclusivo de educação em artes visuais que valoriza a diversidade é só mais um dos caminhos possíveis de se trabalhar autorrepresentação.

Acervo pessoal

Fig. 31. Explicação do material

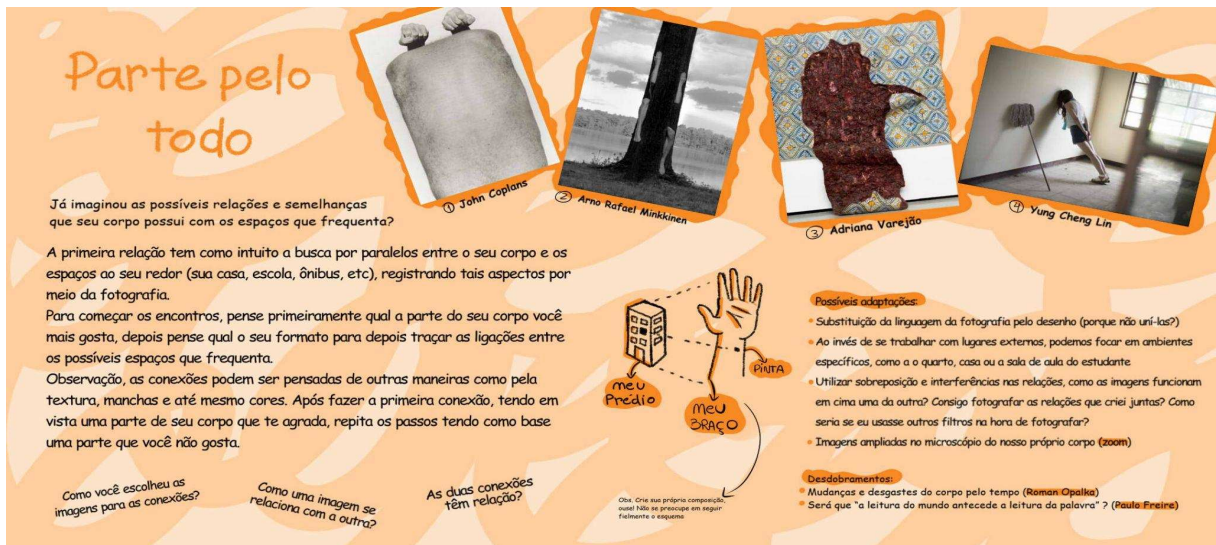
Como esse material funciona?

Eu por diferentes relações: propostas de autorrepresentação é um livro que possui seis relações, ou seja, propostas de se trabalhar autorrepresentação em sala de aula e, para tornar a experiência com o livro mais organizada, mostro, de maneira mais direta ao leitor, como pensei tais relações:

1. **Parte pelo todo:** maneiras de se trabalhar autorrepresentação pela fotografia, buscando relações de partes do seu corpo com os espaços que frequenta e vive;
2. **Inseguranças a céu aberto:** por meio do recorte e colagem, construiremos um "novo eu" a partir de outras pessoas ou coisas;
3. **Isso é tão eu:** usaremos palavras e/ou cores para criar um objeto que guarde ou represente um sentimento;
4. **Consumo logo sou:** pelos nossos gostos recriaremos e performaremos uma ação;
5. **Era uma vez eu:** trabalho com memória por transferência de imagens de membros da nossa família;
6. **Sem ou com você:** ressignificar a ausência (vazio), interferindo nos espaços com objetos que gostamos.

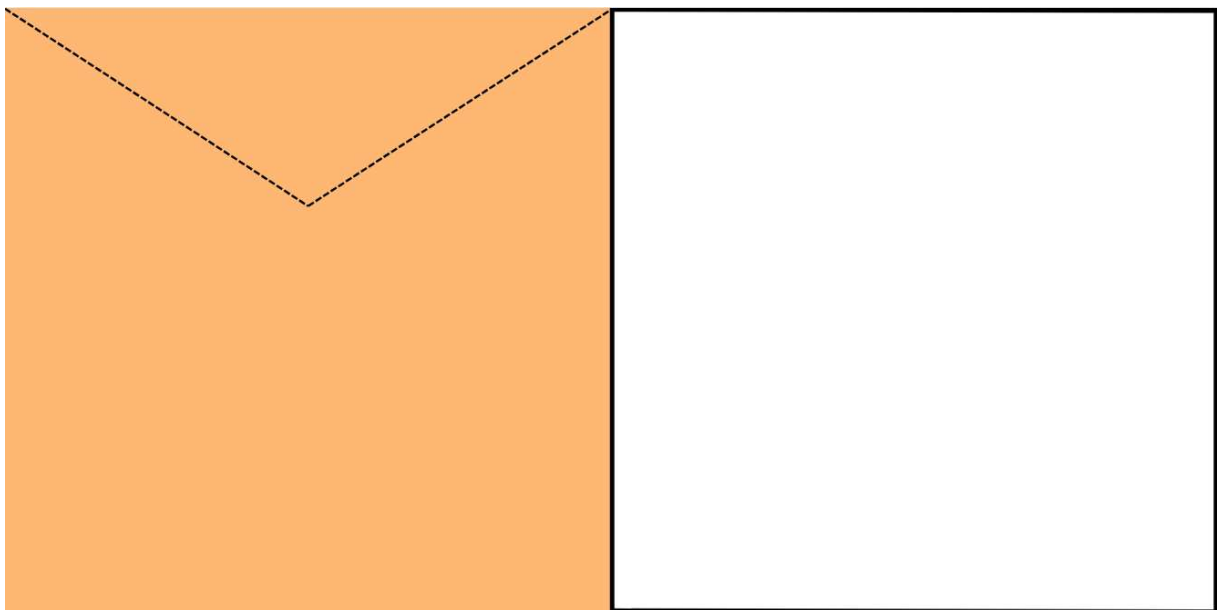
Acervo pessoal

Fig. 32. Capítulo um: “Parte pelo Todo”



Acervo pessoal

Fig. 33. Verso do capítulo um: envelope com imagens ampliadas e espaço para rascunho



Acervo pessoal

Fig. 34. Capítulo dois: “Inseguranças a céu aberto”

Inseguranças a céu aberto

Se eu não fosse como eu, como eu gostaria de ser?

Pensar sobre como eu seria se não fosse eu pode soar complicado, mas é a partir dessa questão que seguiremos a proposta. Nesta relação discutiremos o que queremos mudar na gente, e a partir dessas mudanças, na construção de um “novo eu” (persona).

Para isso, comece listando as partes do seu corpo que você mudaria. Lista feita, com o auxílio de uma câmera ou celular você irá se fotografar por inteiro, inove nas poses e reforce carentas se achar necessário. A foto será impressa para que interferências sejam feitas manualmente. Hora da tesoura e cola! Recorte de revistas, livros, gibis, as novas partes de seu corpo, aumente e diminua seus próprios membros. Toda **distorção** será bem vinda.

Como escolheu os encaixes?

Por que listou tais partes de seu corpo?

Consegue se ver nessa nova imagem?

Obs: Crie sua própria composição, não! Não se preocupe em seguir fielmente o esquema



Possíveis adaptações:

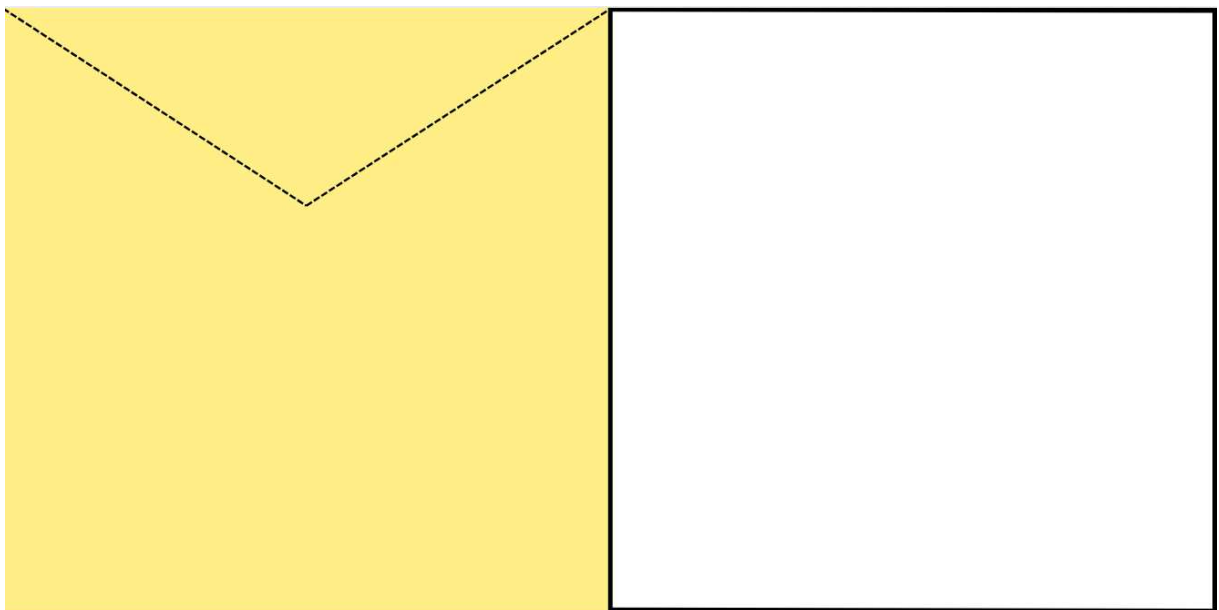
- As interferências podem ser feitas com outros materiais: canetinhas e tintas sobre a montagem
- Usar enquadramentos específicos para as modificações: somente a cabeça, o busto ou as costas
- Trabalhar com interferências efêmeras no corpo, usando tinta, canetas ou recortes de revistas (**Lia Chaia**)

Desdobramentos:

- Redes sociais e suas relações com a nossa autoestima
- Como consumimos imagens?
- O que é belo?

Acervo pessoal

Fig. 35. Verso do capítulo dois: envelope com imagens ampliadas e espaço para rascunho



Acervo pessoal

Fig. 36. Capítulo três: “Isso é tão Eu”

Isso é tão eu

Que palavra me define? E o objeto?
Ele existe? Se não, como seria?

Vamos seguir o caminho: da cor, para o sentimento, terminando na escultura.
Como primeira ação pense em uma cor que te defina. Como é essa cor?
Que sentimentos ou sentimento ela te causa?
Cor definida, hora de produzir manchas com tintas da cor correspondente ao sentimento escolhido. As manchas vão te ajudar a destravar ideias. Como essas manchas são? Suas formas assemelham-se a objetos conhecidos? Se não, como seriam as formas desses **objetos**?

Com todas essas perguntas em mente, esboce esse tal objeto usando lápis grafite. Teste os desenhos com a quantidade de manchas que preferir. Você pode usar referências de objetos que goste muito ou que façam mais sentido para a sua construção. Esboço feito, hora de tinar o desenho do papel, montando a estrutura com base de biscuit com auxílio e interferências de outros materiais (lápis, fitas e pedras).

Qual é a sua cor? Quais as outras possibilidades de formas desse objeto?
Como essa cor se relaciona com o sentimento e objeto?



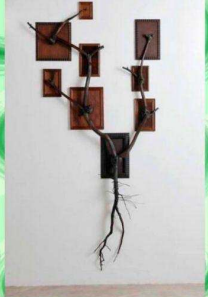
⑩ Edgard de Souza



⑨ Sarah Lucas



⑪ Efrain Almeida



⑫ José Rufino

nojo PALAVRA

↓

COR VERDE

↓

MANCHA

↓

OBJETO CRIADO A PARTIR DA MANCHA

↓

Objeto

Possíveis adaptações:

- ✓ Podem ser feitos recortes, pensar exclusivamente em objetos de locais específicos, exemplo cozinha (**Thatiana Cardoso**);
- ✓ Os estudantes podem interferir, se possível, em objetos deles, ressignificando-os;
- ✓ A massa pode ser produzida com os alunos (base de farinha, água e óleo).

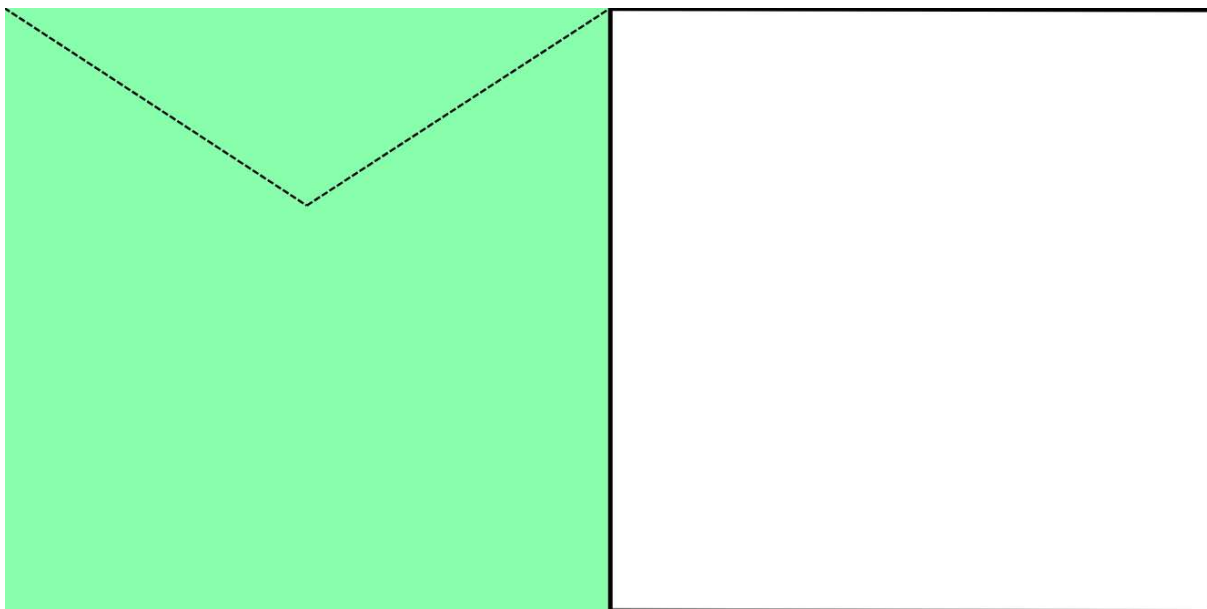
Desdobramentos:

- ✓ Objetificação dos corpos;
- ✓ Consumo desenfiados de certos objetos;
- ✓ Artesanato e escultura.

Obs: Crie sua própria compreensão, não se preocupe em seguir fielmente o esquema

Acervo pessoal

Fig. 37. Verso do capítulo três: envelope com imagens ampliadas e espaço para rascunho



Acervo pessoal

Fig. 38. Capítulo quatro: “Consumo logo Sou”

Consumo logo Sou

Somos o que consumimos?

Qual sua comida favorita? Como está vestido? Qual estilo musical favorito? Qual filme, série ou desenho preferido? Do que você gosta? O que o seu gosto diz sobre você?

Escolha as imagens que lhe chamem atenção, que, principalmente, você goste; de capas de cd 's a revistas, de memes a obras de artes. Após a seleção, levante alguns elementos dessa imagem: quantas pessoas tem? Existem de fato pessoas? Como estão colocadas? Quais as formas, poses e cores utilizadas? E por aí vai. Você irá "performar" a imagem registrando-a por meio de vídeo ou fotografias. Mergulhe e aproprie as imagens. Faça a sua (re)leitura. Fique livre para trabalhar sozinho, repetindo sua figura, ou pedir ajuda para seus colegas.

Como a, ou as, imagens se relacionam com você?

De onde ela é?

Como performou?

Quais seriam outras possibilidades?

13 Gustave Courbet

14 HQ escrita por Alan Moore

15 Pink Floyd

16 Diego Velázquez

17 Filme La la land

18 Videoclipe "What is love" - TWICE

Possíveis adaptações:

- A caracterização dos alunos pode envolver máscaras e/ou outros objetos confeccionados ou trazidos, se necessário;
- O registro da cena pode ser coletivo, em que todos da turma interfinam nas referências dos outros ao mesmo tempo (uma única foto/vídeo);
- Começar a discussão sobre o conceito "consumo" pelo viés da alimentação (Vik Muniz e Arcimboldo).

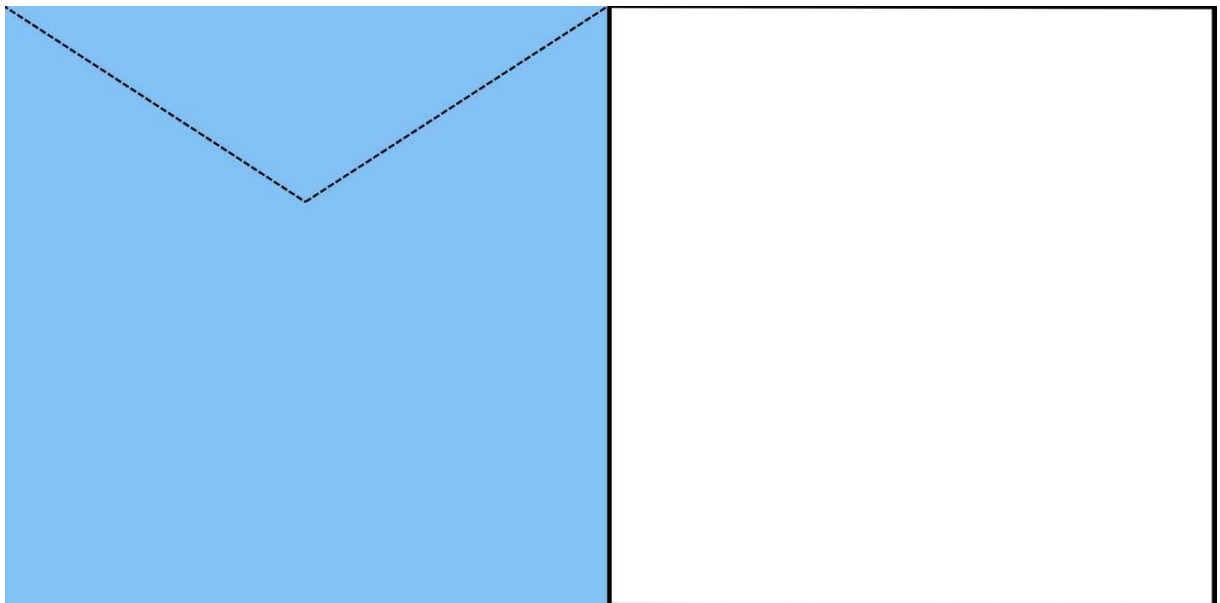
Desdobramentos:

- Consumismo exacerbado;
- Leitura de imagens (como filtrá-las? É possível?);
- Banalização da violência.

Ola. Crie sua própria composição, assim não se preocupa em seguir fielmente o esquema

Acervo pessoal

Fig. 39. Verso do capítulo quatro: envelope com imagens ampliadas e espaço para rascunho



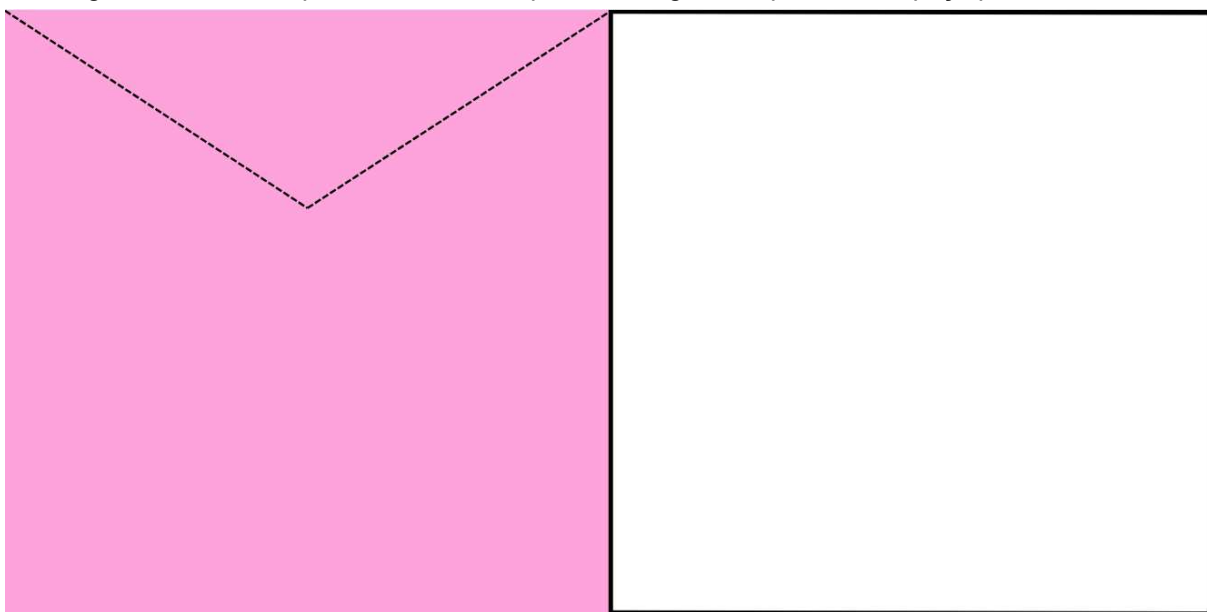
Acervo pessoal

Fig. 40. Capítulo cinco: “Era uma vez Eu”



Acervo pessoal

Fig. 41. Verso do capítulo cinco: envelope com imagens ampliadas e espaço para rascunho



Acervo pessoal

Fig. 42. Capítulo seis: “Sem ou com Você”

Sem ou com você

O convívio com o outro me modifica? Sem ele eu sou o mesmo?

Não vivemos sozinhas no mundo, estamos com e no mundo criando, reforçando e desfazendo relações. Acabamos influenciadas pelas ações de nossos responsáveis, amigos e estranhos, ao mesmo tempo que modificamos as pessoas que convivem conosco. Contudo, a falta desse outro ocupa um espaço vazio deixado por uma perda ou rompimento de relação podem nos fazer repensar atitudes e gostos.

Com essas questões em mente e um giz de quadro em mãos você deverá pensar em “espaços vazios” ao seu redor. Intervenha. Demarcando esse território cheio de histórias (suas ou de outros), preencha com um pouco de você: folhas, lápis, roupas ou apenas uma cor em específico. Como você ocuparia aquele espaço?

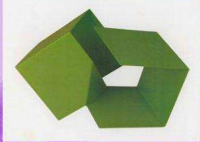
Qual foi o espaço? Era grande ou pequeno?

Por que esse espaço te chamou atenção? Como demarcou?

Ocupar o interior dessa forma preenche todo o espaço?



(22) Félix González-Torres



(23) Franz Weissmann



(24) Jens Haaning



Demarcação

Preenchimento com lápis de cor

Obs: Crie sua própria composição, você não se preocupa em seguir fielmente o esquema.

Possíveis adaptações:

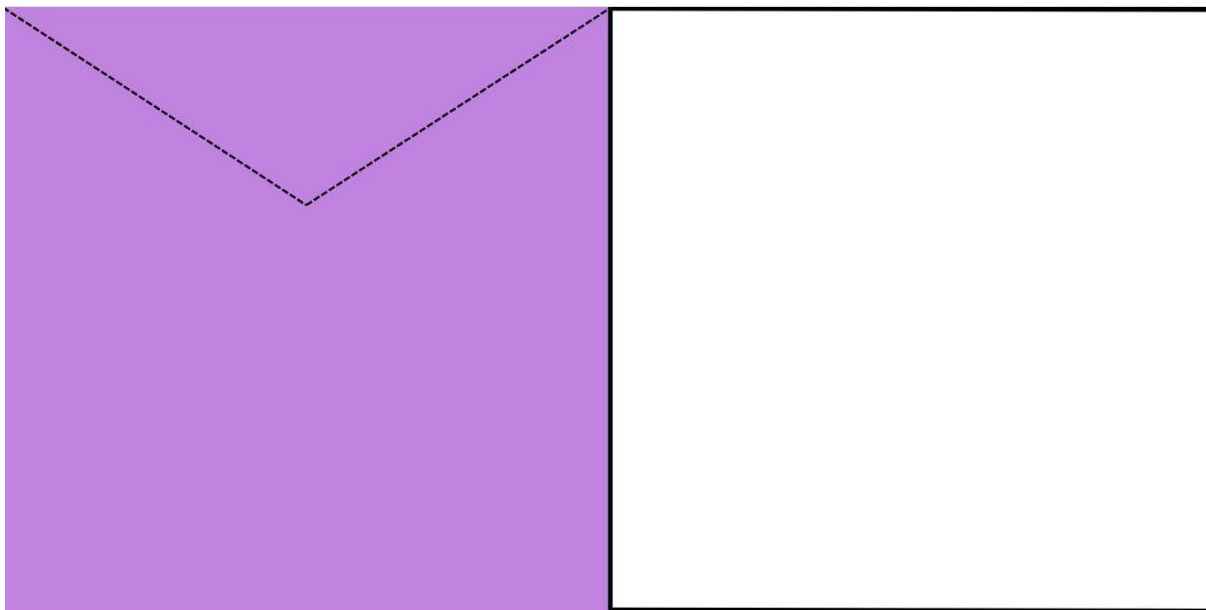
- Começar a pensar no “vazio” pela ausência do outro: como eu fico sem o meu colega por perto? Como demonstrar isso? Que cor melhor representa essa sensação?”;
- Usar um espaço escolhido pela turma, no qual todos possam deixar suas interferências, auxiliando na construção do contorno (figurativo e/ou não figurativo).

Desdobramentos:

- Territórios: quem pode e não ocupar certos espaços?
- O que os espaços dizem sobre aqueles que o frequentam?
- Efemeridade

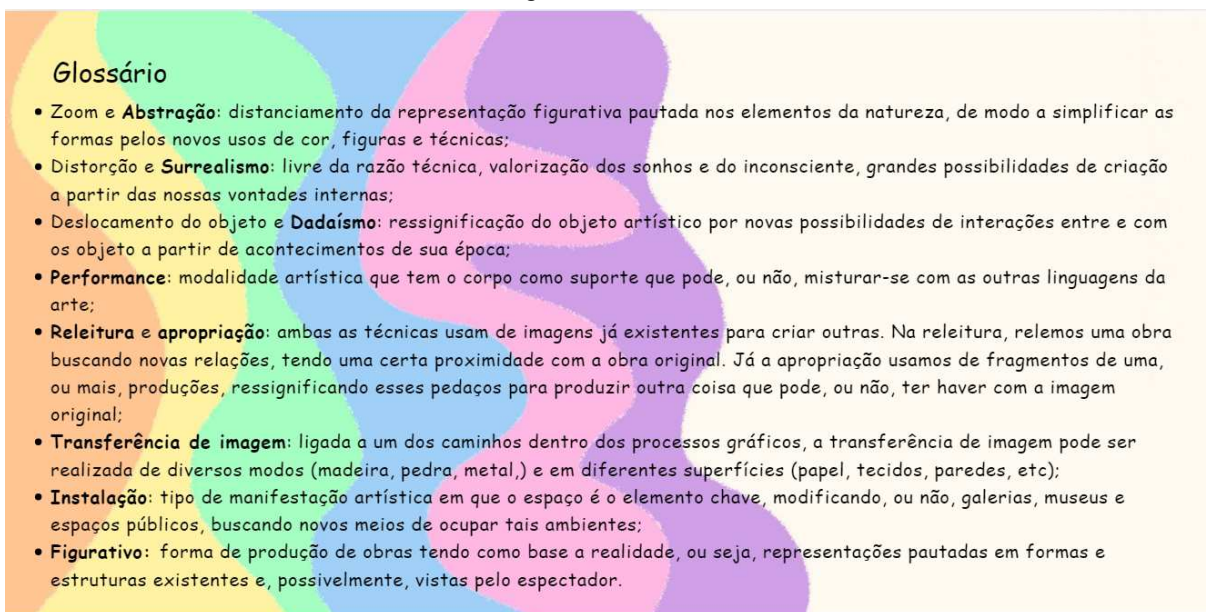
Acervo pessoal

Fig. 43. Verso do capítulo seis: envelope com imagens ampliadas e espaço para rascunho



Acervo pessoal

Fig. 44. Glossário



Acervo pessoal

Fig. 45. Referência das obras usadas no material



Acervo pessoal

Fig. 46. Referência bibliográfica usadas no material

Referências bibliográficas

ABSTRACIONISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo347/abstracionismo>. Acesso em: 31 de outubro de 2024. Verbetes da Enciclopédia.

CASTRO; Susana de. O FIM DA ESTÉTICA – DADAÍSMO E ARTE POP. Revista Redescrições – Revista online do GT de Pragmatismo Ano 5, Número 2, 2014.

INSTALAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 03 de novembro de 2024. Verbetes da Enciclopédia.

MACHADO, Romulo N. S; SILVA, Marta D. Arte visionária e surrealismo: estabelecendo relações comparativas. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 39, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2018.

FREIRE; Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ZENATTI; Gustavo Willian. Auto representação como prática pedagógica no processo de inclusão no ensino de arte. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

Acervo pessoal