

UMA PÁGINA EM BRANCO: ENSINO DE LITERATURA E ARTES NUMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

Débora Cristina Santos e Silva

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

deboraphd@gmail.com

Caroline Francielle Alves

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Alves.caroline@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados e reflexões de uma pesquisa realizada com internos do Centro de Triagem de uma casa de reabilitação para homens em estado de mendicância, situada na cidade de Anápolis-Goiás/Brasil. A pesquisa buscou interpretar os modos de reelaboração das identidades desses sujeitos em relação à sua vivência nas ruas, a partir da atividade criativa em Literatura e Artes. Para isso, foram ministradas aos internos cinco oficinas de fruição estética e escrita criativa: Cine Club, Autorretrato, Arte-Criação, Escrita Criativa e Sarau Literário. As oficinas tiveram como propósito favorecer a fruição e criação artística, e para isso, foram trabalhados pedagogicamente vários conteúdos em diferentes linguagens, com uma variedade de materiais para discussão, reflexão e expressão criativa dos internos. O embasamento teórico desse estudo se deu pelas concepções da Crítica Pós-Colonialista, entre os escritos de Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha. Estes autores mudaram o eixo de uma crítica exclusivamente eurocêntrica, formulando novas análises da relação imperialismo-cultura e abrindo caminhos para abordagens pós-coloniais autônomas e seus desdobramentos nas pedagogias culturais da atualidade. Os resultados mostraram que as produções de arte e escrita criativa despertaram, nos sujeitos investigados, a reflexão sobre si mesmos, passando, assim, a perceberem a realidade por eles vivida como algo que pode ser elaborado individual e coletivamente, numa atitude de superação dos estereótipos e da marginalização.

Palavras-chave: Pós-Colonialismo; Ensino; Literatura; Artes; Pedagogias culturais.

1. INTRODUÇÃO

O cenário que se configura com o advento da Cibercultura (Lévy, 1997) desencadeou na sociedade contemporânea uma gama expressiva de transformações nos processos de comunicação, de produção e aquisição de conhecimento, assim como de criações literárias e artísticas. Conforme assinala o próprio Lévy (1997: 167), “o futuro dos sistemas de educação e formação na cibercultura deve basear-se numa análise preliminar da mutação contemporânea da relação com o saber”. E isso ele já enunciava na década de 1990! O autor considerava, então, os fatores que já se anunciavam nessa equação: a velocidade do aparecimento e renovação dos saberes e a nova natureza do trabalho humano.

É nesse novo contexto que se delineiam nossas reflexões quando nos colocamos diante da questão do ensino formal e não-formal nos dias de hoje. E é assim que apresentamos nesse artigo uma proposta de ensino interdisciplinar e transtético, que considere as diferentes modalidades da Arte (plásticas, cênicas, visuais, etc) em sua relação com a Literatura (enquanto modalidade estética de natureza estritamente literária), na busca de pontos de confluência e interação que as interpretem, em suas dimensões referencial e simbólica, abrangendo os diferentes níveis de apreensão do fenômeno artístico enquanto processo socioeconômico, estético e cultural, na sociedade contemporânea.

Com efeito, os elementos que constituem as construções socioculturais de natureza etnocêntrica, bem como sua contravenção, parecem estar imbricados na interpretação das imagens, das escolhas retóricas e da articulação midiática que emergem hoje no meio digital, quando acessados os sítios dos web-poetas, ficcionistas e artistas contemporâneos. Isso se deve tanto às demandas de suas abordagens temáticas, quanto ao formato e ao suporte em que se configuram suas produções. Neste cenário, experiências estéticas foram produzidas, vivenciadas e discutidas das formas mais diversas, refletindo sobre as realidades impostas ao humano, em diferentes momentos do processo civilizatório

É assim que à margem das vivências fluidas e aparentes das redes sociais, das tribos virtuais e dos nichos de mercado, entre as ruas movimentadas e confusas das metrópoles, emergem as múltiplas identidades dos sujeitos marginais, a exemplo dos homens em estado de mendicância, que são os sujeitos dessa pesquisa. Estes homens estão vinculados a um grave processo de exclusão e discriminação social. São alvo de preconceitos e discriminações de uma sociedade que os rejeita, assumindo, de forma rígida, o discurso lançado sobre si, sentindo-se incapazes de mudar a sua realidade.

Essa pesquisa foi realizada com internos do Centro de Triagem de uma casa de reabilitação para homens em estado de mendicância, situada na cidade de Anápolis- Goiás, na Região Central do Brasil. Por meio de uma ação pedagógica interdisciplinar, buscamos investigar como a arte pôde atuar no cotidiano desses homens, possibilitando-lhes ressignificar suas próprias vidas, na experiência de transição das ruas para a inserção social. As oficinas tiveram como propósito favorecer a fruição es-

tética e a produção criativa. Para isso, foram entregues vários materiais para a livre expressão dos internos, a partir de leituras de poesia, audição de músicas, apreciação de telas de pintura, discussão de vídeos e filmes.

Assim, com essa pesquisa, espera-se contribuir para uma reflexão sobre o ensino interdisciplinar de Literatura e Artes, em situações formais e não-formais, a fim de garantir aos sujeitos em situação de exclusão social o direito à fruição estética, à apreciação poética, à conscientização de suas “multiversidades”, enquanto sujeitos complexos, numa nova perspectiva de individualidade e pertencimento social.

2. PÓS-COLONIALISMO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

As transformações sociais decorrentes do novo cenário que se configura na contemporaneidade se nos apresentam como desafio às novas pedagogias de caráter multi e intercultural e colaborativo. As pedagogias culturais, no âmbito das práticas artísticas e do ensino de Artes, aparecem como uma alternativa ao discurso institucional de condão academicista, cuja ênfase se concentra na “transmissão” de conhecimentos, de “certezas”, numa concepção unilateral da “verdade”. Este defende o ideário de um sujeito “autônomo, autêntico e centrado”, em oposição ao coletivo, à vivência em grupos étnicos e culturalmente diferenciados (Tourinho e Martins, 2014), produto de uma visão etnocêntrica universalista, por mais contraditório que isso possa parecer.

Por conseguinte, a necessidade de encontrar uma epistemologia que norteasse nossas ações pedagógicas nos conduziu aos caminhos da Crítica Pós-Colonialista, cuja ênfase recai sobre a revisão de conceitos e superação de “pré-conceitos” etnocêntricos, no sentido de melhor apreender a complexidade dos aspectos envolvidos na construção de toda e qualquer subjetividade, sobretudo no contexto de uma sociedade extremamente complexa como a contemporânea.

No âmbito dessa discussão, é possível inferir que é na margem da cultura colonial que o Ocidente revela sua diferença e certa “prática estratégica discursiva e física do poder discriminatório, quer seja racista ou sexista, periférico ou metropolitano” (Bhabha, 1992: 178), fazendo “desaparecer” o outro ou ignorando diferenças a serem não somente admitidas ou toleradas, mas respeitadas. E é dentro desse embate teórico que emerge a Crítica Pós-Colonialista, cuja proposta é romper com esse paradigma, posto que defende o poder da expressividade dos povos ditos “subalternos”, visto que aceitar as imposições do colonialismo “é aceitar as consequências do imperialismo, as divisões raciais, religiosas e políticas impostas pelo próprio imperialismo” (Said, 2003: 288).

As reflexões em torno de temáticas como esta ganharam força no cenário acadêmico justamente nas correntes de pensamento pós-estruturalistas, a exemplo dos Estudos Culturais, de Stuart Hall e Raymond Williams, da crítica arqueológica, de Michel Foucault, do pensamento “rizomático”, de Deleuze e Guattari, e do Desconstrucionismo, de Jacques Derrida. Dentre essas concepções teóricas, que buscaram interpretar, cada uma a seu modo, as enormes transformações ocorridas ao longo do “extenso” século XX, a Crítica Pós-Colonialista aparece, justamente, em países nucleares da Europa.

Efetivamente, os estudos pós-colonialistas, que predominam em países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, remontam aos chamados Estudos Subalternos – uma corrente historiográfica da década de 1970, que se propôs a traçar uma história da Índia construída pela própria Índia, e não pela Inglaterra. Essa corrente foi encabeçada pelo historiador Ranajit Guha, com adesão dos críticos literários Homi Bhabha e Gayatri Spivak. (Bonnici, 1998). O Pós-Colonialismo é uma abordagem alternativa de compreender o imperialismo dos países nucleares europeus (e posteriormente norteamericano) e suas influências, como fenômeno mundial e como fenômeno localizado. Essa abordagem envolve o questionamento das relações entre cultura e imperialismo, propondo o autoquestionamento do crítico, no instante mesmo em que dá voz ao subalterno.

“Subalterno” é aquele que tem um acesso limitado às instâncias de fala, resultado de um imperialismo cultural advindo de muitos séculos. São sujeitos mudos, por esse imperialismo e por uma violência epistêmica, sendo a mulher subalterna, nesse caso, duplamente emudecida (Spivak, 2010). Assim, Spivak (2010: 47) defende que “o mais claro exemplo de violência epistêmica é o projeto vasto e hegemônico, remotamente orquestrado, de se construir o sujeito colonial como Outro”. Adverte que é preciso estar alerta ao perigo de se construir o outro e o sujeito “subalterno” apenas como “objetos” de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente “falar pelo outro”, o que se permite questionar o próprio lugar de onde se teoriza (Spivak, 2010: 32-33).

Dentro dessa perspectiva, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). **É assim que nossa proposta de pesquisa** e consequente ação pedagógica buscam adotar essa visão crítica das concepções de ensino e aprendizagem marcadas pelo “imperialismo” latente, enxergando a existência do outro, com suas diferentes identidades, em seu próprio espaço de fala, de enunciação, pelo exercício de uma mediação pedagógica mais integradora e democrática.

Certamente, entre as estratégias de uma ação pedagógica, nessa abordagem, apresenta-se a discussão das imagens que fazem parte do cotidiano do indivíduo e da reconstrução da memória, possibilitando-lhes, por meio destas, refletir sobre suas identidades. A esse respeito, Pillar (2014) observa que ver é dar significado; e esse significado se constrói a partir das relações que estabelecemos entre nossas experiências e o que estamos vendo. Assim, é relevante que o ensino interdisciplinar de Literatura e Artes (dentro e fora do âmbito escolar) possibilite ao sujeito uma reflexão sobre si mesmo, suas vivências passadas e presentes, seu lugar no mundo que o envolve.

Nesse enfoque, as concepções de Literatura e Artes passam a transitar de uma visão estanque, universalizante e sistematizada em formas ideais, para uma visão dinâmica e multicultural, de natureza intersemiótica, em que se preservam e valorizam as escolhas estéticas de cada cultura, de cada grupo étnico ou social, sem privilégio de uma postura estética hegemônica e etnocêntrica, como a da cultura ocidental, de matriz europeia. Ademais, como bem assinala Said (1992), evidencia-se cada vez mais em nossa prática, uma necessidade de cruzar fronteiras, de uma maior atuação interdisciplinar, de uma certa consciência da situação – política, social, metodológica e histórica – na qual se realiza o trabalho intelectual e cultural. É necessário ainda manter o propósito “de permanecer livre do domínio e particularismo profissionalizado, que vem com sistemas historicistas e teorias pragmáticas ou funcionalistas redutoras” (Said, 1992: 268)

Com esse entendimento, parte-se do princípio de que a arte tem um papel fundamental nos processos de construção subjetiva dos indivíduos, uma vez que a experiência do “desenhar, pintar, modelar, gravar, recortar, colar, esculpir, cria gestos transfigurativos do e no mundo, não só porque articulam visibilidades, mas porque simultaneamente produzem humanização, ou seja, forjam modos singulares de ver e agir no coletivo” (Pohlmann e Richter, 2015: 30). Por essa razão, pensar numa ação pedagógica que viabilize espaços livres de apreciação estética poderia contribuir para a efetiva construção de subjetividades, de (re)construção de identidades, pela via da ressignificação das experiências cotidianas desses sujeitos em seus processos de simbolização e sensibilidade. E essa é uma hipótese que levantamos no contexto dessa pesquisa.

3. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: SOB O OLHAR DO OUTRO

A sociedade brasileira é notadamente marcada por um status multicultural de ser e estar no mundo. Para Canen (2001), enxergar essa realidade tão complexa implica compreender as diversidades étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que a compõem. Porém, significa também compreender as desigualdades no acesso aos bens econômicos e culturais por parte de grupos sociais minoritários. Dentre esses grupos minoritários, se encontra a população em situação de rua, que representa um grupo “invisível” socialmente.

A população em situação de rua pode ser definida como um grupo populacional heterogêneo que tem em comum a pobreza, vínculos familiares quebrados ou interrompidos, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções derivadas ou dependentes dessa forma de trabalho, sem moradia convencional regular e tendo a rua como o espaço de moradia e sustento¹.

Vieira e colaboradores esclarecem que os moradores de rua são um grupo social composto por “[...] pessoas que vivem em situação de extrema instabilidade, na grande maioria homens sós, sem lugar fixo de moradia, sem contato permanente com a família e sem trabalho regular; são demandatários de serviços básicos de higiene e abrigo; em que a falta de convivência com o grupo familiar e a precariedade de outras referências de apoio efetivo e social fazem com que esses indivíduos se encontrem, de certa maneira, impedidos de estabelecer projetos de vida e até de resgatar uma imagem positiva de si mesmos” (Vieira et al, 1994: 155).

Essa pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica² que tem por objetivo a recuperação de homens em estado de mendicância. Oferece 380 leitos e atende os internos em três etapas: triagem, recuperação e reintegração. A pesquisa foi realizada apenas no Centro de Triagem, em Anápolis- GO, que é destinado especificamente a receber moradores de rua nos primeiros 60 dias do programa de recuperação. Nessa etapa, os internos da instituição se encontram frágeis e sem nenhuma perspectiva de futuro.

No processo de intervenção pedagógica, o Grupo de Pesquisa ARGUS (Estudos de Cultura, Linguagem e Comportamento/ CNPq), composto por graduandos e mestrandos da Universidade Estadual de Goiás (UEG), desenvolveu, no período de quase um ano, em encontros semanais, oficinas de fruição e criação artística. Considerando os limites de um artigo dessa natureza, restringimo-nos a apresentar aqui apenas algumas produções exemplares do que foi realizado com os internos no último mês, em três das cinco oficinas, procedendo-se a algumas reflexões críticas do material coletado.

4. PÁGINAS EM BRANCO: ARTE E CONSTRUÇÃO SUBJETIVA

O enfoque dessa experiência pedagógica com internos da instituição mencionada pauta-se numa concepção democrática do fazer artístico e literário enquanto movimento decorrente das vivências cotidianas do sujeito, independentemente de sua condição social, seja esta discriminatória, por uma sociedade indiferente, ou não. Por essa razão, o diálogo com a crítica pós-colonial se justifica, uma vez que se coaduna com práticas pedagógicas não-discriminatórias e coerentes com o respeito ao sujeito mendicante, o diferente. Nessa perspectiva, nos afastamos dos “paradigmas de cooptação e exotização do outro”, visto que muitas dessas práticas se destinam a grupos “excluídos”, marginalizados ou que necessitam ser “moralmente corrigidos” (Rodrigo e Collados, 2014). E esta nunca foi a intenção de nossa ação pedagógica.

A experiência estética é, nesse âmbito, uma condição essencial da existência humana, a forma mesma da realidade concreta do mundo humano, constituído da subjetivação da ordem social, como mecanismo ideológico de produção e reprodução

1. Dados retirados da Pesquisa Nacional Censitária e Por Amostragem da População em Situação de Rua, realizada em 2007, sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

2. Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, optamos em não citar o nome da instituição na qual essa pesquisa foi realizada.

cultural e social, o que possibilita apreender conhecimentos específicos sobre a trajetória individual do sujeito. Desta forma, o indivíduo pode refletir sobre a sua trajetória de vida, uma vez que “ao narrar sua história, o indivíduo sente-se como ser-no-mundo e ao compreender-se como ser-aí, observa a luta, o tempo, a história, a lembrança do passado, projeta-se na constante (re)construção de si”. (Castro, 2014: 92).

Assim, a mediação pedagógica por apreciação estética em vivências de fruição de arte e literatura age sobre os sentimentos do indivíduo, fazendo-o refletir sobre seus próprios percursos, suas concepções existenciais, enfim, sua própria história. Nesse sentido, a arte não é apenas uma transmissão simbólica de conhecimento, mas se configura como um processo formativo do humano, “um processo que envolve a criação de um sentimento para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares” (Duarte-Júnior, 2004: 72).

Efetivamente, uma experiência estética pode possibilitar a esses indivíduos o rompimento das amarras condicionantes dos estereótipos e pré-conceitos, pois o sujeito, ao se apropriar do que já foi vivido, por meio da arte, ressignifica o passado, criando uma nova visão de si e do mundo. Desta forma, a arte possibilita uma reflexão existencial consistente, e o indivíduo é motivado a organizar suas experiências de vida, passando a conferir novos sentidos à sua existência. Na criação da arte, pode-se “reconhecer o caráter artístico do próprio grupo social que a produz” (Pareyson, 2001: 117), sendo expressão, fruto do meio e das condições em que são produzidas. É preciso, portanto, reconhecer o caráter “local”, específico, particular, da produção de arte, escapando das concepções universalizantes e reducionistas, a fim de viabilizar uma autêntica experiência estética. Nesse entendimento, a arte emerge do ambiente: ela reflete uma época, um povo, um grupo. Assim, a individualidade do artista não é senão o trâmite desta voz coletiva que busca expressão na arte: não criadora, mas portadora; não inventora, mas executora; não iniciadora, mas mediadora”. (Pareyson, 2001: 99).

Desta forma, por meio da criação artística, é possível proteger as diversidades culturais, reconhecendo os grupos minoritários que muitas vezes não são valorizados pela cultura dominante. Nesse sentido, a arte proporciona ao sujeito participar da sociedade, mostrando a cultura do grupo social ao qual pertence e as identidades dos indivíduos que as produzem. Por essa razão, na atividade artística podemos vislumbrar o que os homens em estado de mendicância vivenciam em sua experiência existencial de exclusão e marginalidade sociocultural.

E é nesse contexto sociocultural multi(di)verso que a arte se encontra, desafiada pelo papel que ocupa na formação do sujeito complexo contemporâneo, com o fim de capacitá-lo a exercer sua cidadania com responsabilidade social e comprometimento ético, sem se esquecer das prerrogativas da flexibilização e compreensão das identidades próprias. É necessário, a partir desse olhar, repensarmos as práticas pedagógicas colaborativas implícitas em ações sociais com esses grupos minoritários, com o intuito de superar os “messianismos estéticos” cultivados nesses meios. (Rodrigo e Collados, 2014).

Uma pedagogia efetivamente democrática buscará, certamente, potencializar as atitudes do sujeito perante o mundo, estabelecendo uma relação sensível, de harmonia entre o homem e o mundo – relação que pode se ampliar para possibilitar o diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do saber e as diferentes dimensões do humano, tendo em vista as suas necessidades físicas, materiais, intelectuais, afetivas e espirituais.

Desta forma, para que os internos conseguissem refletir sobre si mesmos, por meio da arte, da escrita criativa e da narrativa autobiográfica, foram realizadas cinco oficinas: Cine Club, Autorretrato, Arte-Criação, Escrita Criativa e Sarau Literário. Apresentaremos aqui um breve relato de três dessas oficinas com uma sucinta discussão.

4.1. Cine Club

A produção cinematográfica pode ser um rico material didático que estimula debates e fornece reflexões aos espectadores. A experiência de assistir a um filme se constrói subjetivamente, considerando-se os sentidos e significado individual que os filmes evocam, uma vez que a percepção e a interpretação das imagens passam por um olhar social e culturalmente construído, ressignificando experiências anteriores (Valle, 2014). Desta forma, o filme passou a ser um “texto” gerador de debates de temas de interesse para os internos, diante dos conflitos e desafios enfrentados por eles no cotidiano: o exercício da cidadania, os estigmas e estereótipos sociais, a diversidade cultural, a violência, entre outros. Esses temas impulsionaram a reflexão sobre as decisões tomadas por eles, bem como suas reações aos eventos a que foram submetidos ao longo da vida até aquele momento em que se encontravam no presente.

A primeira oficina teve como objetivo discutir conflitos de identidade e questões sociais e raciais envolvidas em diferentes grupos de uma sociedade complexa e desigual. Para fomentar essa discussão, levamos o filme “Escritores da Liberdade” (Freedom Writers, EUA, 2007), dirigido por Richard La Gravenese. A história do filme transcorre numa escola de Ensino Fundamental, cujos alunos são, em sua maioria, da classe média, mas que passa a receber alunos pobres (a maior parte negros), vindos da marginalidade e divididos em gangues. Nesse contexto, a professora, Sra. Gruwell, cria situações de empatia em grupo e promove formas de contato entre essas gangues. No intento de favorecer o autoconhecimento, a professora entrega para os alunos um caderno que seria uma espécie de Diário pessoal, no qual eles deveriam escrever sobre suas histórias do passado, presente e planos para o futuro.

Durante a projeção do filme, os internos ficaram totalmente concentrados no desenrolar da história de cada um dos sujeitos envolvidos, e mostraram-se apreensivos com os desdobramentos dos fatos, por tratar-se de fatos reais. Efetivamente as imagens adquirem, nesse contexto, um status de “imagem/pensamento”, uma vez que articulam uma gama de relações, con-

cepções e conceitos que só são possíveis por aquilo que o olho capta e formula mentalmente em decorrência desse “encontro” emocional, psicológico e afetivo”. (Valle, 2014: 142)

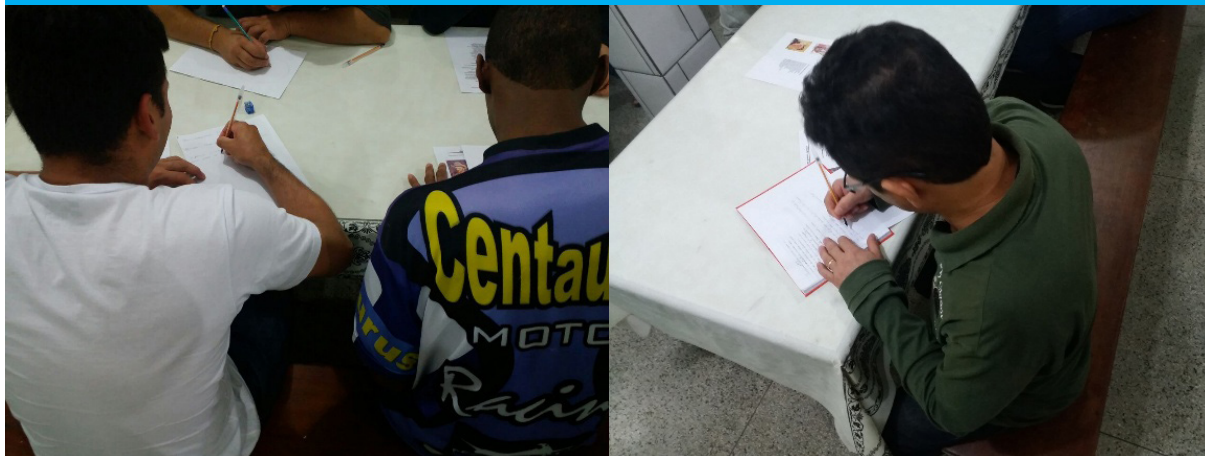
Quando o filme terminou, fizemos uma pequena discussão sobre os temas abordados e, pelos comentários dos internos, pudemos perceber o quanto eles se sentiam sozinhos, isolados, desmotivados e incapazes de superar seus próprios desafios existenciais. Entretanto, as ações da protagonista do filme, a Profa. Gruwell, foram inspiradoras e chamaram a atenção para o papel mediador da Arte, pela qual eles mesmos pudessem encontrar uma forma de lidar com suas próprias frustrações e desafios cotidianos.

O último passo da oficina foi a entrega dos Diários. Tendo como incentivo a experiência dos alunos marginalizados daquela escola, cada um dos internos recebeu um caderno, para que registrassem diariamente suas memórias e reflexões sobre aspectos de suas próprias vidas, desde conflitos internos até problemas familiares e sociais. O caderno seria uma espécie de Diário pessoal, escrito livremente e compartilhado entre eles mesmos e nós, se assim o quisessem.

O exercício de escrita criativa deu-se com essa produção dos diários pessoais pelos internos. Nesta experiência de escrita autobiográfica, eles puderam apreender as configurações singulares de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações de suas experiências de vida, enquanto moradores de rua, e ressignificar sua própria existência e as impressões que têm de si próprios como sujeitos (Delory-Momberger, 2012).

Efetivamente, os diários autobiográficos são um recurso pelo qual é possível refletir sobre a vida, a formação, a trajetória individual e coletiva de um grupo social. As informações dadas sobre as histórias dos moradores de rua podem nos mostrar os contextos, conjunturas sociais, marcas individuais e coletivas de como enxergam o mundo que os cercam. Sendo, também, uma forma de dar voz a esses indivíduos ao falarem de si e por si mesmos.

Figuras 1 e 2 – Internos produzindo em seus diários pessoais



Fonte: Arquivo fotográfico das pesquisadoras

A escrita dos diários foi partilhada por alguns internos, que leram trechos para o grupo, ou simplesmente, nos entregaram para leitura. O conteúdo e a discussão desses escritos compõem outro artigo com os resultados parciais dessa pesquisa

4.2. Autorretrato

Nessa oficina, apresentamos aos internos a história da artista mexicana Frida Kahlo, que teve uma vida de embates e superações, sendo também vítima de estereótipos e discriminações por sua origem “subalterna” em relação aos grandes centros europeus e norteamericanos de produção de arte, que a taxavam de “exótica, excêntrica e surrealista”. Entretanto, Frida reafirmava sua identidade pelo uso cotidiano da veste *tehuana* (própria das mulheres zapotecas, nativas do Istmo de Tehuantepec, grande centro da cultura pré-colombiana no México), e da força de seus autorretratos. Desta forma, a arte se revela um expressivo instrumento de ação, pelo qual defendeu as cores e sabores de seu país e a riqueza de sua cultura local.

Na ocasião, foi projetado também um vídeo que mostrava vários artistas que pintaram autorretratos, tais como Salvador Dali, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Diego Rivera, João Câmara, entre outros. O objetivo do vídeo foi mostrar aos internos que os autorretratos não se baseavam na cópia fiel das imagens dos retratados, mas na busca de (re)velar o olhar com que eles próprios se viam, embora este parecesse distante de suas aparências ao olhar do outro. Entregamos, também, para leitura e discussão, dois poemas que eram autorretratos: “Autorretrato falado”, de Manuel de Barros, e “Auto-retrato”, de Manuel Bandeira. Na mesma folha, havia também reproduções de pinturas de autorretratos de Picasso, Van Gogh e Frida Kahlo.

Considerando que, segundo Rauen e Momoli (2015: 56), “o autorretrato é uma representação da individualidade do próprio autor, e, portanto, pressupõe-se que funcione como uma reflexão sobre o universo particular do mesmo”, trabalhamos com essas produções a fim de oportunizar aos internos a experiência de um olhar sobre si e, a partir disso, refletir sobre quem eles eram, ressignificando suas percepções de identidade. A proposta da atividade era para que imaginassem “como se viam naquele

momento” e transpusessem isso para a folha em branco. Inicialmente, os internos relataram a dificuldade em desenhar a si mesmos. Por isso, alguns preferiram escrever textos ou poemas. O objetivo dessa oficina foi alcançado, pois todos refletiram, por meio do desenho ou texto, sobre si e seu universo particular.

Figura 3 e 4 - Produções de autorretratos dos internos



Fonte: Arquivo fotográfico das pesquisadoras

Na Figura 3, o interno desenha um homem com barba e com cabelo grande, mas essas características não são as de sua fisionomia. Percebemos, entretanto, pela fala desse rapaz que, na verdade, ele não “se” desenha a si mesmo, mas a “alguém” que vive nas ruas (um desenho estereotipado de um morador de rua), sendo esta possivelmente a forma como ele imagina ser visto pelos outros. Nesse sentido, Hall (2005) esclarece que a nossa identidade é preenchida por elementos do meio exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos pelos outros. Esse interno está em tratamento da dependência química e relata que se sente fraco, incapaz e que as pessoas se afastaram dele.

Durante essa oficina, constatamos que esses indivíduos não se sentem parte do mundo das pessoas “normais”. Em depoimento de um dos internos, comprovou-se o que foi constatado durante as oficinas. Ele afirma: “Me sinto assim como uma folha em branco, invisível, aquilo que ninguém se importa, ou seja, um nada”. É o que percebemos na expressão do olhar perdido e vazio do rosto esboçado na Figura 4. Esses indivíduos se enxergam assim, sem qualquer expectativa de pertencimento social, pois não se sentem “merecedores” de qualquer direito e tentam sempre ser aceitos por uma sociedade que se nega a aceitá-los continuamente. Passam, então, a se isolar do convívio social, e um processo de degradação humana se inicia.

Essa circunstância que eles enfrentam apenas ratifica o que afirma Bhabha (1992: 179) sobre o momento do discurso colonialista, que se configura hoje como uma “forma de discurso teoricamente subdesenvolvido, mas crucial para a ligação de uma gama de diferenças e discriminações que alimentam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural”. Violentemente atingidos por essa realidade em seu cotidiano, esses homens se esforçam para reagir e se firmar como sujeitos.

Apesar dos estigmas, na produção da arte, os internos se projetam frente ao futuro, numa atitude de superação do estereótipo, ao tentar “encará-lo” de frente. Ao travarmos um diálogo com eles a esse respeito, pudemos perceber que, nesse momento, a arte lhes possibilitou essa visibilidade mais lúcida, apontando caminhos para o reconhecimento de si mesmos e a desalienação. Percebemos, assim, que o exercício de reflexão e criação sobre os autorretratos abriu outras perspectivas aos internos de olhar sobre si e em volta de si, reafirmando o potencial humanizador da arte.

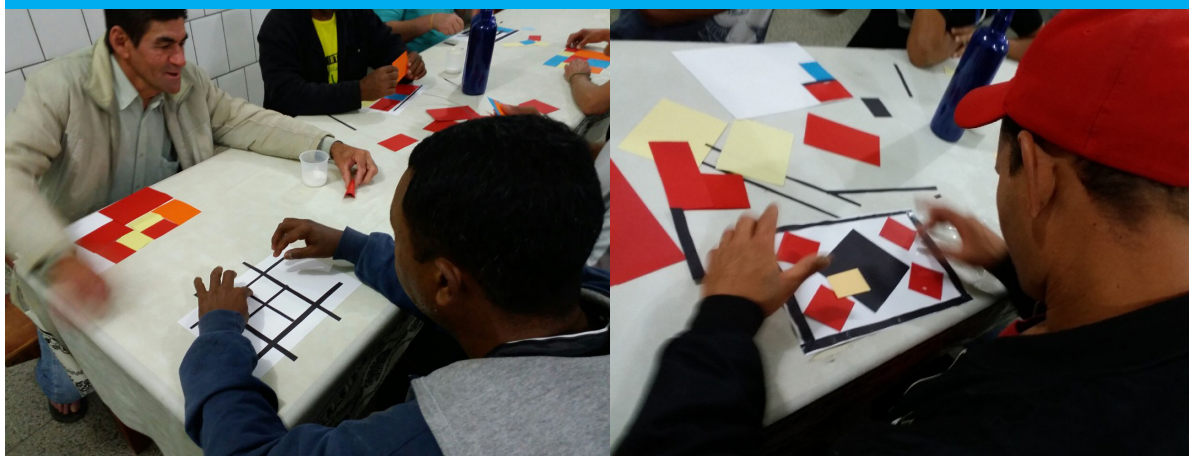
4.3. Arte-Criação

Iniciamos essa oficina apresentando aos internos o artista plástico brasileiro Romero Britto, mundialmente conhecido por suas obras lúdicas e coloridas, com motivos cotidianos, aparentemente despreziosos, mas que levantam interessantes indagações sobre a necessidade dos “temas nobres” da arte clássica, a arte dos museus. Comparamos com algumas produções de Eduardo Kobra, Os Gêmeos e outros artistas brasileiros produtores de Grafite, a arte de rua, buscando, dessa forma, estabelecer um ponto de conexão com eles, ao focalizar uma modalidade de arte que se ambienta justamente no espaço onde viveram boa parte de suas vidas, as ruas da cidade. Como não podemos usar com eles os sprays de grafite, utilizamos tinta e lápis colorido com pranchas de papel A3. Assim, puderam expressar sua “arte de rua” num muro branco de papel, exposto ao final das oficinas no Sarau Literário.

Em outra oficina, abordamos a obra do pintor holandês Piet Mondrian, um dos grandes precursores da arte moderna. Trabalhamos inicialmente com um vídeo de animação em que se configuravam várias telas criadas pelo artista, em movimentos, imagens, cores e sons que simulavam seu processo criativo dinâmico e versátil. Depois, apresentamos diversas telas da fase de abstração geométrica, em que trabalha com as cores primárias (vermelho, amarelo e azul) e com linhas pretas no fundo branco. Discutimos sobre o significado das abstrações como construção de linguagem, buscando ressignificar o sentido das

formas, em suas relações com a percepção do olhar e a elaboração psíquica, chamando a atenção para a “função emotiva da cor”, tão afeita à linguagem fauvista e expressionista.

Figuras 5 e 6 - Produções de arte em colagem



Fonte: Arquivo fotográfico das pesquisadoras

A produção dos internos, nessa oficina, foi surpreendente, pois eles internalizaram os conceitos trabalhados e os reelaboraram em suas criações. Na Figura 5, num desenho minimalista, o autor contém suas emoções na arquitetura equilibrada das linhas negras sobre o plano branco do papel. Na Figura 6, o autor nos explica que, assim como sua obra, a vida também é “um *labirinto do caráter*, em que nossas emoções então sempre *bagunçadas*, necessitando que as encontremos e ordenemos”. Os quadrados dispostos em cores e posições diferentes, mas proporcionalmente “enquadrados” na moldura do papel, são uma tentativa de ordenar essas vivências. Ele explica, ainda, que passou a entender que a vida não é feita somente de momentos bons e que temos que aprender a lidar com sentimentos e “arrumar toda essa bagunça”, para assim, “mudar nossa realidade”.

Diante dessas reflexões dos próprios internos, concordamos com a concepção de Barbosa (2008: 101), para quem, “por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade, desenvolver a capacidade crítica”. Isso nos permite analisar a realidade percebida e desenvolver o potencial criador, numa maior apreensão da realidade que foi analisada. Barbosa (2008) ressalta, ainda, que as artes visuais tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. Percebemos, desta forma, que o sujeito é, de fato, concebido por diversos “atravessamentos”, oriundos das dimensões social, cultural e histórica, nas quais ele mesmo se reconhece. A subjetividade, assim, se constrói a partir do coletivo, posto que é igualmente produzida por “agenciamentos” e interações sociais. (Valle, 2014)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas oficinas, foram muitas as inferências possíveis para identificar os fatores que condicionam homens como esses a viverem em situação de mendicância. Entre os fatores principais, constatamos a dependência química por drogas e álcool. O uso dessas substâncias está diretamente relacionado com os conflitos familiares, os fracassos pessoais, os traumas e abusos de infância, as brigas, as grandes perdas, a morte, o abandono e o desejo de ser aceito pela sociedade, como atestam as 20 páginas do diário de um dos internos, intitulado: *A mente e os sentimentos de um dependente químico*. Constatamos que esses indivíduos, aos poucos, foram perdendo a perspectiva de um projeto de vida, passando a usar as drogas e álcool como formas de escape da realidade que os hostilizava.

Ao longo do nosso trabalho pedagógico, inferimos também que, por meio da fruição e criação da Literatura e da Arte, os indivíduos puderam se tornar “autores” de sua própria história, enfrentando com mais clareza e senso crítico os discursos ideológicos da sociedade da qual se sentiam alienados. As produções de arte desenvolveram a criatividade, a reflexão, a memória e a imaginação desses sujeitos, de forma que os internos passaram perceber a realidade como algo maleável, passível de ser construída coletivamente, com a participação de cada um. Permitiu-lhes, desta forma, chegar ao entendimento do texto num contexto mais amplo, diferenciado e mais complexo das experiências vividas por eles enquanto sujeitos “invisíveis” dentro da sociedade. Crescemos juntos nessa experiência. E resgatamos em nós mesmos a fagulha de humanidade que ainda nos dignifica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhabha, H. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo (1992). Em Hollanda, H. B. (Org). *Pós-modernismo e política*. p. 177-203. Rio de Janeiro: Rocco.
- Barbosa, A. M. et al (Orgs.)(2008). *Arte/Educação Contemporânea: consonância Internacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Bonnici, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais (1998). *Mimesis*, v.19, n. 1, pp. 07-23. São Paulo: Bauru.

- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e sociedade*, ano XXII, n.77, dez.
- Castro, R. M. (2014). *Ensino religioso na escola pública: histórias e memórias*. São Paulo: Editorial.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, v. 17, n.51, p.523-536. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 20/07/2017.
- Duarte-Júnior, J. F. (2004). *Por que arte-educação?* 15. ed. São Paulo: Papirus.
- HALL, S. (2005). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lévy, P (1999). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs.) (2014). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: UFSM.
- Pareyson, L. (2001). *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pohlmann, A. R.; Richter, S. R. S. (2015). O poder ficcional das linguagens plásticas: afinidades entre o processo de criação na arte e na pedagogia. *Revista Visualidades*. ed.11, pp. 28-37. Santa Catarina: UFSC
- Pillar, A. D. (Org.) (2014). *A educação do Olhar*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Rauen, R. M.; Momoli, D. B. (2015). Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. *Revista educação, artes e inclusão*. v. 1, n. 11, pp. 51-73. Santa Catarina: UDESC.
- Rey, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. Em Rey, S. et al. (Orgs) (2002). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. pp. 123-140. Porto Alegre: UFRGS.
- Rodrigo, J.; Collados, A. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e pedagogias culturais. In: Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs.) (2014). *Pedagogias culturais*. pp. 19-44. Santa Maria: UFSM.
- Said, E. W. Orientalismo revisito (1992). Em Hollanda, H. B. (Org.). *Pós-modernismo e política*. pp. 251-273. Rio de Janeiro: Rocco.
- Said, E. W. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios* (2003). São Paulo: Companhia das Letras.
- Spivak, G. C. *Pode o Subalterno falar?* (2010). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Vieira, M. A. C.; BEZERRA, E. M. R.; Rosa, C. M. M. (1994). *População de rua: quem é, como vive, como é vista*. 2. ed. São Paulo: Hucitec.
- Valle, L. D. Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação (2014). Em Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs). *Pedagogias culturais*. pp. 141-163. Santa Maria: UFSM.

CURRÍCULOS

Débora Cristina Santos e Silva

Doutora em Teoria Literária (UNESP/2002). Pós-Doutora em Literatura e Hipermídia pela Universidade Fernando Pessoa (UFP-Porto/2010/Bolsista CAPES). Pós-Doutoranda do PPG em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPG-ACV-UFG/2016-2018). Docente do PPG Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Líder do Grupo ARGUS/CNPq. Bolsista BIP/UEG.

Caroline Francielle Alves

Graduada em Letras - Português/inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2016). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG//2017-1019). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ARGUS - Estudos de Cultura, Linguagem e Comportamento (Diretório/CNPq). Bolsista UEG.