

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

JORGE ALADIR DA CRUZ MALHEIROS

REPRESENTATIVIDADES E AUTO-REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

GOIÂNIA/GO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

JORGE ALADIR DA CRUZ MALHEIROS

3. Título do trabalho

REPRESENTATIVIDADES E AUTO-REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **JORGE ALADIR DA CRUZ MALHEIROS, Discente**, em 02/04/2021, às 02:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Coordenador de Curso**, em 06/04/2021, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=usuario_externo_documento_assinar&id_acesso_externo=125656&id_documento=2139330&id_orgao_aces... 1/2



https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1979369** e o código CRC **199C092**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

JORGE ALADIR DA CRUZ MALHEIROS

REPRESENTATIVIDADES E AUTO-REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás como exigência para obtenção do título de Mestre em Arte e Cultura Visual.

Orientação: Prof. Dr. Glauco Batista Ferreira.

GOIÂNIA/GO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Malheiros, Jorge Aladir da Cruz
REPRESENTATIVIDADES E AUTO-REPRESENTAÇÃO NO
ENSINO DE ARTE [manuscrito] / Jorge Aladir da Cruz Malheiros. -
2021 .
CXXXIV , 133 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Batista Ferreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Goiânia, 2021 .
Bibliografia. Apêndice.

1. Ensino de Arte. 2. Cultura Visual . 3. Kehinde Wiley . 4.
Representatividades . 5. Políticas de representação . I. Ferreira, Glauco
Batista , orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 002/2021 da sessão de Defesa de Dissertação de **Jorge Aladir da Cruz Malheiros**, que confere o título de Mestre em em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Arte, Cultura e Visualidades.

Aos cinco dias do mês de março de dois mil e vinte e um, a partir das quatorze horas, realizou-se por videoconferência, a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “REPRESENTATIVIDADES E AUTO-REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE ARTE”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Glauco Batista Ferreira (PPGACV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Noeli Batista dos Santos (FAV/UFG), membro titular externo; Professora Doutora Leda Maria de Barros Guimarães (PPGACV/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Na revisão final do trabalho a ser entregue após a defesa, foi pontuada a necessidade de que sejam observadas as recomendações sugeridas nas arguições dos membros da banca. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Glauco Batista Ferreira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos cinco dias do mês de março de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2021, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 05/03/2021, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leda Maria De Barros Guimarães, Professora do Magistério Superior**, em 08/03/2021, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1906790** e o código CRC **90E3E913**.

Referência: Processo nº 23070.010531/2021-15

SEI nº 1906790

DEDICATÓRIA

A minha família, amigos e toda comunidade escolar e universitária.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi criado entre muitas vivências e momentos, dedico aqui meus sinceros agradecimentos:

Ao Prof. Dr. Glauco B. Ferreira, meu querido orientador, que com muita empatia me acolheu durante este processo de minha formação. Muito obrigada por me entender e orientar;

Ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e a seus incríveis professores, que tanto contribuem para o conhecimento e transformação de vidas. E às queridas Alzira Martins Prado, Arlete Maria de Castro e Juliana Beatriz S. Leite. Obrigada pela atenção e agilidade de sempre;

À minha família, minha mãe Edi Tavares da Cruz Ferraz e amigos que estiveram ao meu lado me apoiando, amparando sempre. Obrigada pela força;

Aos meus queridos amigos, Adam, Nara, Mirna, Dare, Rauler e Guilherme, por me receber com sorrisos em diversas hospedagens e jantares em Goiânia-GO. Obrigada pela parceria;

E à todas e todos que, de forma direta ou indireta, cruzaram meu caminho, contribuindo com o que sou hoje.



*A arte é sobre mudar o que vemos em
nossa vida cotidiana e representá-la de tal
maneira que nos dá esperança.*

Kehinde Wiley

RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre o uso de produções artísticas junto a propostas de representação e autorrepresentação no ensino de Arte, buscando inserir temáticas da diversidade no ensino de artes visuais, pluralizar o universo imagético/estético dos estudantes e auxiliar na reparação histórica sobre invisibilidades de culturas na História da Arte. A proposta inicial deste estudo passa por vivências e observações que presenciei enquanto docente da Educação Básica, lugar em que as carências estéticas e as invisibilidades das culturas diversas permanecem distantes. Refletindo sobre a representatividade negra para o ensino de Arte, ao olhar o trabalho de Kehinde Wiley junto a uma prática educativa, não procurei citá-lo como simples exemplo, mas trabalhar de forma que os estudantes pudessem se ver, se identificar e produzir conhecimento de forma associada para tornar o ensino de artes mais inclusivo e rico, quebrando invisibilidades culturais e honrando a imagem da sociedade que nos rodeia. Assim, percebemos como o trabalho de um artista afrodescendente pode contribuir para representatividade afrodescendente e de outros marcadores e subjetividades no ensino de artes, bem como no modo como nos relacionamos com a cultura visual.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Cultura Visual; Kehinde Wiley; Representatividades; Políticas de representação.

ABSTRACT

This research discusses the use of artistic productions together with proposals for representation and self-representation in the teaching of Art, seeking to insert themes of diversity in the teaching of visual arts, pluralizing the students' image / aesthetic universe and to assist in the historical repair of cultural invisibilities in Art History. The initial proposal of this study goes through experiences and observations that I witnessed as a teacher of Basic Education, a place where the aesthetic deficiencies and the invisibilities of different cultures remain distant. Reflecting on the black representativeness for the teaching of Art, when looking at Kehinde Wiley's work in an educational practice, I aimed not only at mentioning him as a simple example, but to work so that students could see themselves, identify themselves and produce knowledge in an associated way to make arts education more inclusive and rich, breaking cultural invisibilities and honoring the image of the society around us. Thus, we realize how the work of an Afro-descendant artist can contribute to Afro-descendant representativeness and other markers and subjectivities in arts education, as well as in the way we relate to visual culture.

Keywords: Art teaching; Visual Culture; Kehinde Wiley; Representativeness; Representation policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marylin Manson no VMA 1997	12
Figura 2 – Páginas do livro didático <i>Se liga na Arte</i>	15
Figura 3 – <i>Sem título</i> , Kehinde Wiley (2018).....	32
Figura 4 – <i>A Mona Lisa</i> , Leonardo da Vinci.....	36
Figura 5 – <i>As Meninas</i> , Diego Velásquez	36
Figura 6 – <i>Marylin Monroe</i> , Andy Warhol (1967).....	37
Figura 7 – Propaganda do Biscoito <i>Huntley & Palmers</i>	38
Figura 8 – Outra propaganda do biscoito <i>Huntley & Palmers</i>	38
Figura 9 – Propaganda do Sabão <i>Pearsl</i>	39
Figura 10 – <i>Um jantar brasileiro</i> , Jean-Baptiste Debret	40
Figura 11 – <i>A redenção de Cam</i> , Modesto Brocos	41
Figura 12 – <i>Sem título</i> , Basquiat (1981).....	43
Figura 13 – <i>Sem título</i> , Kerry James Marshall (2009)	43
Figura 14 – <i>Anjinho Barroco</i> , Abdias Nascimento	44
Figura 15 – <i>Preparo da Carne humana em Episódio Canibal</i> , Theodore de Bry	47
Figura 16 – <i>Execução de um inimigo</i> , Theodore de Bry	48
Figura 17 – <i>Família de Botocudos em Marcha</i> , Jean Baptiste Debret	49
Figura 18 – <i>Caboclo</i> , Jean Baptiste Debret.....	49
Figura 19 – <i>Intervenção sobre aquarela de Debret</i> , Denilson Baniwa (2019).....	51
Figura 20 – <i>Sem título</i> , Adriana Pataxó (2009)	51
Figura 21 – Capa da revista <i>Mental Health</i> (1970).....	53
Figura 22 – Detalhe de uma ânfora ateniense (V a.C.).....	54
Figura 23 – Terapia de eletrochoque	55
Figura 24 – <i>Os banhistas</i> , George Quaintance	58
Figura 25 – Ilustração de Tom of Finland.....	58
Figura 26 – <i>Homem nu com Sabre</i> , Bruce of LA.....	59
Figura 27 – <i>Sem título</i> , Wilhelm von Gloden	59
Figura 28 – <i>Sem título</i> , Alair Gomes	60
Figura 29 – <i>Sem título</i> , Hudinilson Jr. (1979)	61
Figura 30 – <i>Sem título</i> , Jade Marra (1992).....	63
Figura 31 – <i>Outros corpos e afetos em cena</i> , Jade Marra	64
Figura 32 – <i>Sempre a mesma coisa</i> , Mariana Pacor	65
Figura 33 – <i>Baco</i> , Caravaggio (1614)	66

Figura 34 – “O monstro de Ravenna”	67
Figura 35 – Silvetty Montilla	69
Figura 36 – <i>Transfobia</i> , Agrippina R Manhatam (2018)	69
Figura 37 – <i>Tirinha Muriel</i> , Laerte	70
Figura 38 – <i>Faiscosa II</i> , Venus Santana	70
Figura 39 – Lévi-Strauss em trabalho etnográfico com grupo indígena brasileiro ...	74
Figura 40 – Malinowski interagindo com um grupo de sujeitos de suas pesquisas na Melanésia (1953).....	75
Figura 41 – Vênus de Willendorf	79
Figura 42 – <i>Rumors of War</i> , Kehinde Wiley	86
Figura 43 – <i>Femme piquée par un serpent</i> , Kehinde Wiley (2008).....	87
Figura 44 – <i>Femme piquée par um serpent</i> , Auguste Clésinger (1847)	88
Figura 45 – <i>Autorretrato</i> , Kehinde Wiley	88
Figura 46 – <i>Behind the Myth of Benevolence</i> , Titus Kaphar (2014).....	92
Figura 47 – <i>AMERICAN, B.</i> , Kehinde Wiley	94
Figura 48 – Trabalho 1. Retrato de Rihanna Fenty, Aluna 1	100
Figura 49 – Fotografia da cantora Rihanna.....	102
Figura 50 – Diálogo em grupo de <i>WhatsApp</i>	103
Figura 51 – Fotografia de Billie Eilish	104
Figura 52 – Detalhe do desenho do Aluno 2	104
Figura 53 – Desenho de Maju Coutinho.....	106
Figura 54 – Foto da Jornalista Maju Coutinho.....	107
Figura 55 – Representação de um aluno indígena por outro	108
Figura 56 – Indígena Yawalapiti em produção de pintura corporal	109
Figura 57 – Indígena Yawalapiti	109
Figura 58 – Desenho de aluno. Pantera Negra.....	113
Figura 59 – Aldeia Yawalapiti	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REPRESENTAÇÃO DAS MINORIAS NAS ARTES VISUAIS	21
1.1. <i>Mimesis</i> , a representação do mundo na concepção clássica e o construtivismo de Stuart Hall	21
1.2 A construção de identidades das minorias	32
1.2.1 <i>A representação do negro nas artes</i>	32
1.2.2 <i>Representação do indígena brasileiro na arte</i>	44
1.2.3 <i>Representação LGBT na arte: perspectivas históricas e ativismo</i>	52
1.3 Cultura Visual como método de trabalho sobre as representatividades em sala de aula	70
2 METODOLOGIA DE PESQUISA E REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS	73
2.1 O método etnográfico nas artes visuais	73
2.1.1 <i>O ambiente educacional na etnografia</i>	76
2.1.2 <i>A etnografia na perspectiva das artes visuais</i>	78
2.1.3 <i>Aplicação da metodologia de etnografia no presente estudo</i>	81
2.2 Plano de aulas como apoio metodológico	83
2.3 O trabalho de Kehinde Wiley e seu uso na metodologia pedagógica no ambiente escolar	86
3 O TRABALHO DE RESSIGNIFICAÇÃO EM SALA DE AULA	96
3.1 Análise das imagens produzidas em sala de aula.....	99
3.2 Contextualizando as imagens.....	110
3.2.1 <i>A colonização e o colorismo no regime de representação</i>	110
3.2.2 <i>A representação indígena, ancestralidade e resistência</i>	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – ATIVIDADES ESCOLARES	127

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa parte de vivências estéticas: como aluno, a partir de minhas próprias experiências como estudante em escolas públicas, e com alunos, enquanto professor da Educação Básica. Refiro-me, particularmente, às tensões que atravessam a vivência de pessoas que são discriminadas por não atenderem a um padrão estético construído pela cultura “branca” em torno da aparência física e de outros marcadores sociais de diferenças, como raça, etnicidade, gênero e sexualidade.

Em Larossa (2002), a definição de *experiência* sustenta os modos de pensar e desenvolver a pesquisa, já que ela propõe que uma reflexão sobre as relações entre tempo, vivências e indivíduos pode servir para pensarmos uma construção de conhecimento que faça mais sentido para os envolvidos na sua construção:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca[...] Mas a experiência, enquanto possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Ainda no ensino médio, entre os anos de 2005 a 2007, eu tive a oportunidade de estudar, conviver, aprender e resistir com dois amigos muito queridos ainda hoje. Um deles, Jean Carlos, era um dos poucos alunos que se reconhecia como negro na sala, em meio a estudantes pardos que talvez não se reconhecessem como negros. A outra amiga, Fernanda Lens, era uma mulher trans, denominação que nem conhecíamos naquela época (em que o uso da internet entre nós e o acesso a essas referências ainda eram escassos).

Lembro-me bem de uma frase de Jean Carlos que me marcou muito. Com seus 15 anos de idade ele me disse que muitas vezes ou, ao que parecia, quase sempre, tudo de errado que acontecia na escola era culpa do negro, ou que a suspeita sempre chegava primeiro a ele. Essa percepção denunciava a condição daquele aluno no seu dia-a-dia, sem ter discernimento para se proteger e lidar

contra aquelas “situações”, que já apontavam o racismo estrutural velado do sistema em que vivemos e que também esta presente na escola.

Já com a amiga Fernanda Lens, que era a única pessoa trans da escola e que já se portava e tinha aparência feminina, pude perceber que outros alunos gays buscavam se camuflar ao máximo entre heteros para que sofressem menos preconceito. Lembro que nos momentos de intervalo optávamos por ficar dentro da sala de aula. Ficávamos conversando, lanchando ou jogando algo, enquanto alunos das outras salas vinham todos para o nosso pavilhão, para porta e janelas da nossa sala, fazer piadas homofóbicas e xingamentos, que atingiam bastante essa amiga. Eu tinha a sensação de estar dentro de uma jaula com um público vaiando aos berros dizeres irônicos e pesados, sensação que, acredito, devia ser para ela muito pior. Essas vivências acabaram levando-a a ponto de cortar os pulsos com estilete na sala de aula certa vez, num ato que era um reflexo da dor que vemos no dia-a-dia de diferentes formas com os ataques praticados a pessoas LGBTQ+.

Outro momento extremamente triste ocorreu em outra escola da rede particular de ensino. Naquela ocasião, nossa turma foi visitar uma feira de ciências. Lá havia a sala de informática, espaço disputado na época, livre para o acesso dos alunos visitantes. Em meio a outros alunos que acessavam sites pornográficos, jogos violentos proibidos para menores, eu estava ali acessando o site do meu cantor favorito, o performer estadunidense Marilyn Manson. Ele me atraía não só pela sua sonoridade, mas principalmente pela sua imagem, estética excêntrica que muito me agradava e atrai até hoje. Contudo, essa estética desagradou muito o diretor da escola, que ao perceber o que eu estava vendo, imediatamente me expulsou da sua escola, ignorando as ações dos demais alunos, que ali realmente acessavam coisas proibidas, inapropriadas para aquele ambiente ou para suas idades, dando margem para questionamentos sobre o papel de um ambiente escolar perante a diversidade cultural e preconceitos.

Este foi um dos meus primeiros contatos com o preconceito estético, que foge do padrão heteronormativo, branco e cristão imposto pela sociedade. Coincidentemente, naqueles anos, uma das músicas mais tocadas de Marilyn Manson pelo mundo afora, e que chegava a mim mesmo dentro de uma escola situada numa pequena cidade do interior do estado de Goiás, era *The Beautiful*

People, uma música que, através de sua letra e videoclipe, refletia justamente sobre a ditadura da beleza e suas padronizações estéticas.

Figura 1 – Marilyn Manson no VMA 1997



Fonte: Arquivo do autor.

Meus caros compatriotas, não seremos mais oprimidos pelo fascismo do cristianismo, e não seremos mais oprimidos pelo fascismo da beleza, porque vejo todos vocês aí sentados, tentando ao máximo não serem feios, tentando ao máximo se encaixarem, tentando ao máximo ganhar seu caminho para o céu, mas me deixe perguntar: vocês querem estar em um lugar que é repleto de estúpidos? (Marilyn Manson - *The Beautiful People* – Vídeo Music Awards, 1997).

Desse modo, é possível compreender melhor sobre a representatividade necessária para construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não se preocupando apenas em buscar mostrar exemplos éticos, mas em possibilitar aos jovens formas conscientes de tomarem posse de sua autoestima e enxergarem em sua autoimagem potencialidades inerentes.

Foram em momentos na universidade que os caminhos para a pesquisa se transformaram. Inicialmente, o primeiro contato com a obra do artista Kehinde Wiley aconteceu ainda na graduação de Artes Visuais – Licenciatura em 2009, quando, em

meio a todo aquele contexto artístico estudado durante os quatro anos de curso, passei a conhecer este artista com o qual me identifico e que me impactou muito visualmente. Até então, eu ainda não tinha me dado conta da dimensão que sua obra poderia tomar no contexto de sala de aula e ainda não pensava sobre as questões políticas e sociais que sua obra suscitava e que já discutia no momento em que tive contato com sua trajetória.

Depois de alguns anos já graduado, tive a chance de cursar em 2014 uma especialização¹ em um contexto em que enfrentei um processo seletivo bastante concorrido e tive meu pré-projeto aceito para desenvolvimento. Este projeto já tinha como uma de suas intenções realizar um levantamento de artistas que trabalhavam com representatividades e ações afirmativas, tendo um foco mais voltado para questões técnicas e históricas. Entretanto, devido a prazos e outras condições, foi necessário um recorte no projeto final, que ficou apenas com um dos trabalhos de Kehinde Wiley para desenvolvimento. Nasceu assim a vontade e a busca pela continuidade do desenvolvimento da pesquisa em um programa de mestrado.

Logo o estudo passou a ter o foco para o ensino de artes, em um país moldado por uma eugenia silenciosa, onde alguns dos aspectos visuais nas artes se desenvolveram com vistas a celebrar certo sentido de superioridade e de beleza marcados por valores eurocêntricos. O Brasil ainda sofre consequências deste processo discriminatório, que marcou sua colonização e também os processos educativos no campo das artes. Identificada a invisibilidade de alguns grupos sociais e raciais, e de suas subjetividades, é necessário tentar ampliar as dimensões da diversidade na arte, numa proposta de valorizar ações afirmativas neste campo educativo e artístico.

A obra de arte exprime vivências desconhecidas, uma organização simbólica nova, perceptiva ou imaginária, sempre no domínio do pensar e do sentir. É a “objetivação sensível ou imaginária de uma nova concepção, de um sentimento que passa, assim, pela primeira vez, a ser entendido pelos homens, enriquecendo-lhes as vivências” (PEDROSA, 2015, p. 262). O artista, assim, apenas organiza “uma forma-objeto, um objeto-sentido, um sentimento-imaginação” (PEDROSA, 2015, p. 262), Em constante luta e resistência para sua sobrevivência no currículo, a

¹ Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ofertada pela Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás.

educação junto à arte pode trazer possibilidades de reverter estas censuras estéticas provocadas por um sistema de visualidades que pode ser segregador.

Imagens estabelecidas por padrões embranquecidos estão por toda parte, podem ser vistas em revistas, livros, televisão, internet e nas obras de arte. Hoje, temos contato permanente com as imagens, é muitos de nós somos espectadores automáticos, criando valores e tecendo críticas. Nos estudos artísticos e da cultura visual, a imagem carrega sentidos e preocupações que passam por conceitos sociais, políticos e históricos que se mesclam entre si, resultando na aparência cultural desta sociedade que interage e questiona, e que também pode se tornar mais diversa nesse processo.

Observador silencioso desde criança, ainda me recordo de piadas no ensino médio, quando alunos faziam comparações de colegas negros com as imagens dos livros de História e Geografia de crianças famintas do continente africano e de pessoas escravizadas durante o período colonial no Brasil. Por esses e outros momentos de carência visual e de maior diversidade étnica, e pelo fato de que eu observava uma prática social relacionada ao desprezo estético existente na escola entre jovens estudantes, entendo que devemos incentivar a abrangência do uso de novas imagens, para ampliar estas percepções e torná-las um pouco mais inclusivas, de modo que possam desenvolver sua autoestima, sem preconceitos e com conhecimento cultural mais diversificado.

Com o passar dos anos, em meu percurso entre escolas, cursos, universidade e vivências mais pessoais, novos conhecimentos foram aprofundados e a busca para mudanças nesta área de atuação surgiu em mim como parte de um questionamento sobre aspectos de invisibilidade e de inferioridade que ainda persistem em certas imagens e também dentro da escola, algo que percebemos em imagens que habitam nossos materiais didáticos, como no caso do livro de arte abaixo:

Figura 2 – Páginas do livro didático *Se liga na Arte*



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

Muitas imagens segregantes passam pela nossa formação escolar e universitária, trazendo reflexões distintas. Trata-se de uma conjuntura que, para muitos, passa despercebida ou simplesmente é ignorada, mas que, sem dúvida, também é uma das fontes que viabilizam a continuidade do racismo, da homofobia e de outros tratamentos discriminatórios velados em nosso país.

Assim, cresce a necessidade da representatividade e autorrepresentação, no ensino de artes na escola e conseqüentemente na sociedade. Não apenas como uma reparação histórica da negação de direitos da imagem, mas simplesmente pelo fato de poder representar a realidade estética e étnica de nossa sociedade no Brasil ao dar visibilidade à sua existência. Como uma das formas de manifestação contra este sistema desigual, me utilizei das imagens de obras do artista Kehinde Wiley em aulas de artes no decorrer do ano de 2018 e que provocaram atuações e reações diversas em estudantes com os quais tive contato. Ao utilizar essas imagens como prática pedagógica para suscitar um debate em sala de aula sobre diversidade, representação e representatividade, notei que elas eram instrumentos primordiais para a formação crítica dos alunos no ensino básico, contribuindo para seu enriquecimento cultural, artístico e étnico-racial..

Enquanto professor de artes com liberdade para criar e ministrar conteúdos e metodologias comprometidos com a sociedade e suas necessidades políticas e sociais, desenvolvi aulas com vídeos, práticas de desenhos, escritas, exposições, diálogos e reflexões importantes para toda comunidade escolar ali presente. Tive também retorno e comprovações nesta pesquisa de outros professores/as, que

notaram minhas propostas no momento em que eu as realizava e que perceberam em reuniões pedagógicas as formas diretas e indiretas a contribuição e importância que estudos afirmativos como o que desenvolvi tiveram para muitos alunos negros, indígenas ou brancos em nosso contexto pedagógico.

Minha pesquisa está focada nas relações e possibilidades colaborativas criadas entre a arte e educação, pois, segundo Hernández (2000, pp. 44-45), é necessário apontar para as “formas de racionalidade para justificar a arte na educação”, tais como uma “racionalidade industrial”, “racionalidade histórica”, “racionalidade forasteira”, “racionalidade moral”, “racionalidade expressiva”, “racionalidade cognitiva”, “racionalidade perceptiva”, “racionalidade criativa”, “racionalidade comunicativa”, “racionalidade interdisciplinar”, “racionalidade cultural” de como elas permeiam os contexto de ensino.

Dentre as formas de racionalidade citadas, muitas estiveram presentes no estudo de forma direta ou indireta, pois durante o processo de construção e reflexão da pesquisa, foram vivenciadas e transformadas diversas relações que se conectavam ou estranhavam.

Desta maneira, entende-se a importância de estudos artísticos representativos para sensibilizar o olhar dos estudantes, para que não se repita uma certa delimitação imagética em nome de padrões condenatórios, como me lembro de ter visto durante minha formação ao longo da graduação e também nos espaços escolares enquanto professor.

Nesta caminhada, unimos vivências, estudos e práticas profissionais que colaboram com a formação sociocultural dos alunos, cujas identidades diversas passaram a ter visibilidade e ser compartilhadas como forma de expressão digna, quebrando resquícios de inferioridade estética, dando mais sentido ao ensino de artes, e contribuindo para o desenvolvimento da educação inclusiva.

O contexto da pesquisa se construiu baseado em informações dos últimos dez anos que passei por vivências em dois estados e em diferentes instituições de ensino e níveis de formação, e tem foco em diversos ambientes como instituições de ensino do estado de Goiás e Mato Grosso, salientando minha experiência pessoal, tanto no papel de aluno quanto posteriormente no lugar de professor de artes, ambos vivenciados em escolas e universidades públicas. A escolha se desenvolveu, como dito antes, sob a percepção da carência imagética de artes e artistas afrodescendentes nos estudos de artes visuais.

Diversas vezes, notei, durante o planejamento do ano letivo e o desenvolvimento das aulas segundo o conteúdo programático para o ensino de artes estabelecido pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso, um caráter polivalente das concepções de ensino, que acabava por abranger não somente artes visuais mas também conteúdos relativos a música, dança e teatro que deveriam ser ministrados pelo mesmo profissional sem formações acadêmicas e profissionais necessárias para tal. A total invisibilidade da temática em torno das representatividades nesses conteúdos propostos por séries para o desenvolvimento das aulas também era uma constante. Junto a essa carência imagética, ao caráter de polivalência e à ênfase exagerada nos conteúdos que se desenhava nesses planejamentos, tínhamos também espaços deteriorados que apresentavam péssimas condições de trabalho, com falta de materiais didáticos específicos para produção de trabalhos práticos de artes, algo que prejudicava bastante o ensino de arte..

A pouca preocupação sobre a autorrepresentação de alunos já se revela, por exemplo, na ausência de pessoas negras e indígenas no quadro de funcionários da escola, que conta com poucas pessoas negras e indígenas (duas ou três entre mais de trinta profissionais), e segue para os livros de artes que temos disponíveis na escola para uso, que carecem, desde os mais antigos até os mais atuais, de diversidade étnica no campo artístico. Os materiais mostram superficialmente estudos sobre algumas culturas além das europeias, deixando o foco principal, ainda hoje, nas questões técnicas de produção de obras de arte e de períodos históricos, sem muita relação com o contexto social dos alunos que ali estudam, distanciando e impossibilitando muitas vezes o diálogo com as realidades deles, e dificultando a produção e desenvolvimento de conhecimentos de formas mais plurais.

Portanto, esta pesquisa se fundamenta principalmente a partir da vulnerabilidade de representações no estudo da disciplina de artes. O ambiente escolar, formado por uma ampla diversidade estética de alunos, pouco se vê refletido nos estudos de artes. O intuito aqui direciona o olhar para provocar o cenário artístico eurocêntrico, que é predominantemente estudado nas aulas de artes. Proporciona-se, dessa forma, maior inclusão e melhor compressão de identidade dos alunos.

Esta proposta acontece através da obra do artista norte-americano contemporâneo Kehinde Wiley, o qual traz, em suas pinturas e esculturas, a crítica

estética, mostrando em suas grandes telas as características descartadas na grande parte do acervo de imagens da história da arte. Consequentemente, sua obra consegue quebrar preconceitos e padrões normativos deste campo do conhecimento.

Estabeleci o desenvolvimento desta pesquisa com alunos que cursam o ensino fundamental, médio e EJA, já que uma dimensão crítica de estudo e reflexão como a que desenvolvi na presente pesquisa, pode ser muito válida na busca pela integração racial, em qualquer ambiente ou momento de vida:

A singularidade genética não é suficiente para explicar totalmente a individualidade humana, mas embora o conhecimento científico não fundamente os valores, ele é capaz de afastar erros e preconceitos, desempenhando assim um papel libertador no exercício das escolhas morais. (BIRCHAL; PENA, 2005; 2006, p. 16).

Estudantes formados com o conhecimento cultural afrodescendente e de outros grupos étnicos transformam suas realidades, já que terão mais instrumentos para enfrentar e combater preconceitos raciais. O empoderamento destes estudantes com o orgulho e a capacidade de se posicionar perante as agressões diretas ou indiretas que venham a acontecer em razão da sua imagem e origem questiona assim a normalidade dos atos discriminatórios.

Identificando a invisibilidade afrodescendente nas artes visuais dentro do conteúdo disponível para o ensino da disciplina de artes nas escolas, foi necessário e possível relacionar contextos de experiências vivenciadas (enquanto aluno, professor e pesquisador) e a obra do artista, que trabalha também com características estéticas mestiças e de gênero, de forma que consegue despertar forte interesse dos alunos sobre seu trabalho e consequentemente sobre a pesquisa que realizei. Como descreve Wiley (2016, p. 12) “a pintura é sobre o mundo em que vivemos. Os homens negros vivem no mundo. Minha escolha é incluí-los.” Diante disso, a imagem faz pensar neste olhar identificador do estudante sobre si e para suas relações sociais em diversos espaços, já que as consequências da castração visual ainda aparecem entre as representações nas artes pelo mundo.

Seguindo alguns conceitos centrais como Representatividade, Autorrepresentação, Arte, Ações afirmativas, Visibilidade, Invisibilidade, e outras novas perspectivas visuais para o conhecimento, se desenvolveram as ações aqui descritas e também a minha prática docente. Entre a necessidade de ensinar e

aprender, é necessário entender o aluno como parte do contexto sociocultural do estudo. Tomei como princípio concepções de aprendizagem pautadas pela visão da cultura visual que se estabelecem como fonte fundamental para a transformação, ampliando o uso não somente das imagens e das obras do artista aqui focado, mas também para outros documentos e visualidades, ao propor direcionamentos ao perfil de alunos negros e indígenas e do universo estético moderno, refletindo sobre o meio em que vivemos atualmente.

Notada a falta de representações afrodescendentes nas artes para pluralizar os estudos de artes, foi despertada a urgência de começar a reparar a imagem negra perante a sociedade brasileira, sob um olhar afirmativo, que busca mostrar mais identidade nas artes. A pintura de Kehinde Wiley provocou questionamentos principalmente sobre práticas recriminatórias em torno de estéticas que atingem desde o cabelo *black power* até camisetas de bandas de rock. Trata-se de estéticas que ainda sofrem censura e são marcadas por proibições, e na maioria dos casos acabam sendo amenizadas para evitar maiores conflitos dentro do ambiente escolar.

Este estudo se torna também uma fonte de suporte para a aprendizagem voltada à compreensão das múltiplas características físicas dentro de uma comunidade escolar, que se manifestam através de diferenças de culturas até as diferentes cores da pele, de gêneros, de estéticas étnicas, de cortes de cabelo, de vestimentas de movimentos como hip hop, funk, punk entre outras manifestações populares discriminadas pelo mundo, que lutam pela garantia da liberdade de expressão e de autonomia do corpo nos diversos espaços, inclusive dentro da escola.

O ideal, segundo Tourinho (2009), é que, após as produções, os desenhos, fotografias ou quaisquer outras produções visuais sejam socializadas entre os(as) alunos(as) a fim de que discussões possam ser geradas a partir delas. O livro didático, às vezes o único recurso pedagógico do(a) professor(a), pode ser "um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor[a]" (BRASIL, 2005, p. 23), ao expandirem uma representação negativa do negro e uma positiva do branco.

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o [a] professor[a] contar a

historia de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (BRASIL, 2005, p. 250).

A pesquisa contribuiu muito para inserção da diversidade estética e étnica em meu contexto pedagógico e também para a transformação de minha prática enquanto docente em artes visuais, que se volta cada vez mais para o objetivo de construir autonomia crítica do olhar do aluno sobre sua imagem, envolvendo pesquisador, professor e principalmente alunos negros e indígenas em toda sua diversidade. Durante este caminho, o estudo esteve sempre focado na diversidade artística que reflete nossa sociedade atual. Segundo Hall (2003, pp. 17-18), a identidade não se refere tanto a saber "quem somos" ou "de onde viemos", ou ainda ao que "poderíamos nos tornar"; mas sobre "como temos sido representados".

O presente trabalho se desenvolveu, portanto, em torno de reflexões sobre a prática docente em meio ao contexto escolar e universitário vivenciado nos últimos dez anos, tendo em sua estruturação teórica a contribuição de autores dos campos da educação, do campo da cultura visual e de estudos artísticos e teóricos voltados para afirmação em diversos espaços e formas. Portanto, autores como Hall (2003), Mirzoeff (2003), Tourinho (2009), Hernández, (2011), Wiley (2019), dentre outros que aqui se somam, contribuíram para o exercício do pensar e do praticar uma docência com espaço para a representação da diversidade existente, ao tornarem-se importantes fontes que inspiram este estudo e também minha atuação como profissional na educação, no campo das artes e da cultura visual.

1 REPRESENTAÇÃO DAS MINORIAS NAS ARTES VISUAIS

1.1. *Mimesis*, a representação do mundo na concepção clássica e o construtivismo de Stuart Hall

Uma pintura, um retrato ou uma escultura que retratam um corpo humano fazem muito mais do que uma figuração mimética de uma pessoa. A arte de representar seres humanos, objetos e animais tem uma dimensão profunda e é carregada de significados e símbolos sociais que transfiguram não só a percepção estética, mas as ideologias, formas de expressão e de percepção do mundo cultural do povo e da época à qual pertence o artista. De fato, da literatura passando pela poética, pela pintura, escultura e até o cinema, a arte possui uma estreita e íntima relação com a representação, uma vez que de fato, ela traz uma imitação do real (o mundo das coisas objetivas) e do imaginário (o mundo das ideias e percepções culturais), como destaca Platão em *A República*.

A *mimesis* em grego significa “imitação” e em matéria de arte e estética equivale a uma forma de imitação de representação da realidade. Segundo Platão, a mimese é “uma imitação das coisas e fatos captados através dos sentidos” (VOIGT et al, 2015, p. 225), e isso sustenta a base de sua filosofia, que entendia que a verdade não residia no mundo das coisas (o mundo real) e sim no mundo das ideias. Isso implica que as coisas do mundo são formas imperfeitas oriundas das coisas ideais e universais do mundo das ideias, ou seja, as coisas em si, para Platão, são *mimesis* de sua concepção ideal e universal, sendo a *mimesis* sempre uma cópia imperfeita de sua forma idealizada, que é perfeita.

Para Platão, a arte mimética conduzia o homem ao engano, pois não é possível para esse filósofo que a arte acesse o mundo das ideias, onde jaz a verdade, ou concepção verídica sobre as coisas. Em *A República* (2007), Platão retrata um diálogo entre Sócrates e seu discípulo Glauco sobre o processo de produção artístico, tal como segue:

Sócrates – Vejamos que há três espécies de camas: uma que existe na natureza das coisas e de que podemos dizer, creio, que Deus é o criador. Quem mais seria, senão ele?
 Glauco – Ninguém, na minha opinião.
 Sócrates – Uma segunda é a do marceneiro.
 Glauco – Sim.

Sócrates – E uma terceira, a do pintor.
 Glauco – Seja.
 [...] Sócrates – Queres então que demos a Deus o nome de criador natural deste objeto ou qualquer outro nome semelhante?
 Glauco – Sim, é.
 Sócrates – E chamaremos ao pintor o obreiro e o criador desse objeto?
 Glauco – De modo algum.
 Sócrates – Dize-me então o que é ele em relação à cama.
 Glauco – Parece-me que o nome que lhe conviria melhor é o de imitador daquilo de que os outros dois são os artífices.
 Sócrates – Que seja. Chamas, portanto, imitador ao autor de uma produção afastada três graus da natureza (PLATÃO, 2007, pp. 323-324).

Nesse trecho, é possível observar que a atividade do artesão, que concebe a cama a partir de uma ideia tornada forma, estaria muito mais próxima da ideia universal de cama, de onde derivam todos os leitos possíveis, do que a cama feita por um pintor, que a realiza a partir da observação de uma cama existente no mundo sensível. Platão concebe a observação da realidade sensível como única possibilidade de criação do artista (ROCHA, 2004).

Em suma, na crítica de Platão, a arte mimética se constitui no receio desta lograr se passar pelo objeto real aos olhos daqueles que a contemplam. Se, para Platão, a arte se coloca longe da verdade, não sendo possível a arte alcançar as ideias perfeitas, para Aristóteles, a verdade está no mundo material, naquilo que sentimos e experimentamos. Para Aristóteles, a arte mimética não teria como função usurpar a verdade, mas sim, de provocar o reconhecimento da verdade. O objeto artístico não seria uma forma distorcida do objeto ideal (do mundo das ideias), mas sim uma versão deste, que permitiria aos demais seres humanos o reconhecimento acerca dele (ARISTÓTELES, 2000).

Aristóteles, ao entender que o objeto artístico tinha o intuito de se confundir com o objeto real, ou o ideal, também compreendia que a função da *mimesis* consistia em refletir sobre a realidade. Dessa forma, o indivíduo, ao refletir sobre a realidade desse objeto, poderia também pensar em formas de melhorá-la. E isso implica que, para Aristóteles, *mimesis* é uma forma de apreensão e transmissão do conhecimento, pois, para se retratar uma imagem de um objeto é necessário conhecer sua forma, que precisa ser reconhecida pelo outro para ser considerada mimética, havendo assim uma troca de informações, uma verdade reconhecida.

Ao que parece, duas causas, e ambas naturais, geraram a poesia. O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras noções), e os

homens se comprazem no imitado [...] Causa é que aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, [...] tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas (ARISTÓTELES, 2000, p. 20).

A *mimesis*, para a herança aristotélica, consiste, então, em conhecimento. Sendo a arte mimética uma forma de transmitir ensinamentos sobre a verdade dos objetos, do mundo que o cerca. Mas Aristóteles ia além ao pensar que a *mimesis*, ao provocar a reflexão sobre a verdade, possibilitaria ao ser humano melhorar aspectos sobre essa verdade em sua arte, criando uma arte que demonstraria o que aquilo poderia ser (ARISTÓTELES, 2000).

A discussão sobre *mimesis* é importante de ser trazida aqui, pois denota a importância que a visão acerca da forma de como o mundo é retratado é crucial para a teoria da arte. A visão aristotélica acerca da força das imagens e da representação do mundo como forma de conhecer e fazer reconhecer se mostra imprescindível para o entendimento de que as imagens têm poder e transmitem muito mais do que a mensagem imagética; elas transmitem também poder ao objeto ou pessoa representada. Assim, a maior contribuição de Aristóteles para a teoria da arte, ou da imagem, é o entendimento de que a representação na arte se transmite como linguagem.

A linguagem, segundo Stuart Hall (2016), constrói significados, haja vista que a linguagem humana é permeada por símbolos, signos, ícones que transmitem informação das mais variadas naturezas (seja através de sons, imagens ou objetos). Esses símbolos transportam informações, sensações e ideias de um ser humano a outro, ou seja, são formas de comunicação: “linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamento, ideias e sentimentos são representados em uma cultura” (HALL, 2016, p. 19). Então, conceber a arte como linguagem significa entendê-la como uma forma de intercâmbio de sentidos a serem reconhecidos em uma cultura.

Para Hall (2016), a arte, pensada como linguagem, ou seja, como forma de troca de sentidos, influi diretamente na cultura de um determinado povo e uma determinada época. A cultura diz respeito não só às coisas, aos objetos artísticos, mas também remete ao mundo das práticas, das formas como o objeto artístico é produzido. Assim sendo, a cultura tem a ver com a forma como a arte é produzida, repassada e compreendida dentro de uma sociedade. O sentido, tanto do objeto artístico quanto de uma palavra ou signo, é definido pela forma como este é

representado e a representação nesse sentido implica em transferir sentimentos, sensações, ideias a esse objeto, que sejam acima de tudo, compreensíveis àqueles que se visualizam como possíveis destinatários, isto é, àqueles a quem se pretende chegar com esta mensagens.

A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós [...] mas que carregam sentidos e valores para nós, e que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento humano na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade (HALL, 2016, p 21).

De acordo com a concepção de cultura de Hall, a arte é um dos meios importantes de transmissão dos valores intrínsecos de um determinado povo. Também é uma forma de atribuir valores e sentimentos a certo elemento ou produto da cultura. Essa atribuição é ligada diretamente às formas de produção da representação daquele elemento perante os outros integrantes de uma cultura, e essa é a forma pela qual se atribui o sentido de uma obra de arte ou produto cultural.

O entendimento construcionista de Hall (2016), entretanto, não significa que para se compreender uma obra de arte é necessário “falar a mesma língua” ou estar no mesmo exato contexto em que e encontra o produtor de arte. O que tornaria possível, por exemplo, que alguém no Brasil compreenda uma pintura de um artista francês, ou uma escultura italiana? O sentido produzido pela linguagem artística é tão inteligível quanto o sentido produzido pela língua, pois são sistemas de representação, e, portanto, carregam sentidos que podem ser de alguma forma mediado.

Assim como a letra “s” carrega o sentido atribuído de som “éssi”, no português, ou como a palavra “cachimbo” simboliza o seu respectivo objeto, uma pintura, escultura ou fotografia podem carregar o sentido atribuído pelo seu autor e despertar sentimentos ou reflexões pretendidas por este. A arte, assim como a linguagem, é formada por símbolos que transmitem sentidos que representam as ideias e sentimentos que desejamos comunicar.

Deste, modo a linguagem é uma prática significante. Qualquer sistema representacional que trabalhe nesses termos pode ser visto, de forma geral, como algo que funciona de acordo com os princípios de representação pela linguagem. Assim, a fotografia é também um sistema representacional, que

utiliza imagens sobre um papel fotossensível para transmitir um sentido fotográfico a respeito de determinado indivíduo, acontecimento ou cena. Exposições em museus ou galerias podem igualmente ser vistas 'como uma linguagem', já que fazem uso da disposição de objetos para elaborar certos sentidos sobre o tema da mostra. A música, por sua vez, é 'como uma linguagem' na medida em que emprega notas musicais para transmitir sensações e ideias, mesmo que abstratas e sem referência direta na 'realidade material' (HALL, 2016, p 25).

Nesse contexto, a forma como um objeto ou pessoa são representados tem um papel fundamental na construção de sentido em torno dele. Segundo Stuart Hall (2016, p. 33):

Representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à mente por descrição ou retrato ou imaginação; fazer uma relação com algo que tínhamos em nossas mentes ou sentidos previamente; como, por exemplo, na sentença, 'Essa imagem representa o assassinato de Abel por Caim'. Representar também significa simbolizar, responder por ser uma amostra de, ou substituir; como na sentença, 'No Cristianismo, a cruz representa o sofrimento e a crucificação de Cristo'.

Isso implica que, em uma determinada cultura, os indivíduos podem atribuir valores, ideias e sentimentos a objetos que representam acontecimentos ou até mesmo conceitos e preconceitos sobre outro objeto, animal, ou grupo de pessoas. Assim como a *mimesis* aristotélica entende que uma imagem artística é uma forma de conhecimento que carrega a verdade sobre um objeto ideal, ou verdadeiro, o construtivismo de Hall entende que a imagem artística funciona como linguagem, trazendo um conceito a um objeto de forma inteligível entre os indivíduos. Assim é possível dizer que o construtivismo de Hall concorda com a visão de *mimesis* de Aristóteles.

Conceber a arte como sistema de representação significa também entender que ela delimita e produz significados. A representação, então, apenas pode ser analisada analogicamente às formas assumidas pelo significado, na ação palpável da leitura e interpretação. Sendo assim, é necessária uma análise dos verdadeiros sinais, símbolos, figuras, imagens, narrativas, palavras e sons, ou seja, as configurações reais do significado dos símbolos (HALL, 2016).

Todavia, é importante deixar claro que as imagens e a arte não possuem um significado fixo ou delimitado como é o caso da língua, por exemplo. O significado da imagem contém uma interpretação possível, presumível, em suma, plausível, uma vez que este é passível de negociação entre aquele que produz e aquele que

contempla. O significado de uma imagem é passível de transformação, ou seja, de ressignificação de acordo com o contexto cultural e histórico que aquela imagem representa, e às vezes, até no mesmo contexto a imagem pode sofrer alteração se ressoar em outras situações distintas (HALL, 2016).

Por conta disso, Hall divide os processos de significação na cultura em dois:

No centro do processo de significação na cultura, então, há dois 'sistemas de representação' relacionados. O primeiro nos permite dar sentido ao mundo pela construção de um conjunto de correspondências ou uma cadeia de equivalências entre as coisas – pessoas, objetos, eventos, ideias abstratas, etc. – e nosso sistema de conceitos, nossos mapas conceituais. O segundo depende de que se construa um conjunto de correspondências entre nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, arranjos ou organizados em várias linguagens que respondem por ou representam aqueles conceitos. A relação entre 'coisas', conceitos e signos repousa no coração da produção do sentido na linguagem. O processo que liga esses três elementos juntos é o que nós chamamos 'representação' (HALL, 2016, p. 37).

Pode-se compreender então que o primeiro processo, mais ligado à imagem, é voltado para a correlação contínua de um conjunto de representações mentais feitas cotidianamente pelos indivíduos. Já o segundo se conecta à língua, e possibilita a existência de um mapa de ideias e conceitos compartilhados entre os indivíduos de uma mesma extensão cultural, por meio do qual é possível representar e repassar significados ou conceitos.

Esses dois processos, para Hall (2016), se configuram no processo de construção da linguagem propriamente dita, através, é claro, da representação. É através desse processo de união entre coisa, o conceito e o signo que podemos “ler” uma fotografia, uma escultura, uma pintura, ou um filme. Esse processo, é importante apontar, só pode ocorrer se for compartilhado socialmente ou culturalmente, construído, portanto coletivamente com outros indivíduos.

Muitas vezes, as ideias em torno de um signo são solidificadas por consenso entre grupos socioculturais. Assim, sobre os signos, ou significados atribuídos aos símbolos, Hall explica:

Signos são organizados em linguagens e é a existência de linguagens comuns que nos permite traduzir nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons ou imagens, e depois usá-los, operando como uma linguagem, para expressar sentidos e comunicar pensamentos a outras pessoas. Lembre que o termo “linguagem” está sendo usado aqui de forma bem ampla e inclusiva. O sistema de escrita ou o sistema de fala de uma linguagem em particular são ambas, obviamente, ‘linguagens’. Mas assim

também o são imagens visuais, sejam produzidas à mão, mecanicamente, eletronicamente, digital ou alguns outros meios, quando elas são usadas para expressar sentido. E assim também o são outras coisas que não são 'lingüísticas' em nenhum sentido ordinário: a 'linguagem' das expressões faciais ou dos gestos, por exemplo, ou a 'linguagem' da moda, das roupas, ou das luzes do trânsito. Até a música é uma 'linguagem', com relações complexas entre diferentes sons e acordes, embora seja um caso muito especial, uma vez que não pode ser facilmente usada para fazer referência a coisas ou objetos reais no mundo (um ponto mais profundamente elaborado em du Gay, ed., 1997, e Mackay, ed., 1997). Qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funciona como um signo, e é organizado com outros signos em um sistema que é capaz de carregar e expressar sentido, é, sob esse ponto de vista, 'uma linguagem'. É nesse sentido que aquele modelo de sentido que eu tenho analisado aqui é por vezes descrito como um 'lingüístico'; e todas as teorias do sentido que seguem esse modelo básico são descritas como pertencentes à 'virada lingüística' nas ciências sociais e nos estudos culturais. (HALL, 2016, p. 36)

É possível então pensar que a representação conecta o sentido à linguagem e à cultura e que, em suma, representar é fabricar significados por intermédio da linguagem, o que implica que a representação não é nada mais que convenções criadas a partir do consenso lingüístico entre os indivíduos do mesmo universo sociocultural. A representação cria significados através da sua prática e de forma comunitária, entre mais de um indivíduo, podendo ser negociada e modificada de acordo com os contextos, históricos, políticos e sociais.

O principal ponto da crítica de Hall a como os processos de representação ocorrem reside no caráter ideológico do sentido atribuído. Ao criticar a obra de Saussure sobre os signos, ele se mostra entusiasta do estudo feito pelo autor suíço que trouxe a expansão da compreensão do signo e do significado. Segundo Hall, a obra de Saussure ajudou a engendrar entendimentos sobre a denotação e a conotação, abalizando uma interpretação culturalista dos processos sociais.

Saussure, de acordo com Hall (2016), conceituou o signo de acordo com dois elementos: o significante e o significado. O significante é a forma criada para a representação, a coisa em si; já o significado é o sentido que se atribui à forma, a ideia a qual se deseja expressar. Não há qualquer vínculo preexistente ou natural entre significante e significado; trata-se de uma construção essencialmente humana. O significado e o significante ainda seriam organizados de acordo com dicotomias. Seria a partir das diferenças entre significantes que se construiriam os significados, ou seja, os significantes se dariam através da diferença entre conceitos opostos.

A crítica de Hall (2016) a Saussure é que sua abordagem técnica em torno da lingüística ignora o aspecto ideológico da construção do significado. Se o sentido

dos símbolos é construído a partir de convenções concebidas a partir de percepções socialmente construídas, o significante pode ser construído a partir de aspectos históricos e culturais, não havendo um significado fixo, podendo sempre ser modificado, sendo então instável.

Aqui se constitui a chave da crítica de Hall (2016) ao esquema representativo. A representação, principalmente aquela feita através da imagem, é constituída de forma ideológica, podendo perpetuar as estruturas de poder. Dessa forma, aspectos políticos, preconceitos sociais e contextos culturais diversos podem alterar o significado de um signo, seja para perpetuar estruturas de poder ou para questioná-las. Sendo assim, aquele que recebe a mensagem do símbolo é tão importante na formulação do sentido dessa mensagem quanto aquele que cria ou repassa o símbolo.

Ao citar Michel Foucault, Hall (2016) analisa o poder da representação através da relação entre o sujeito e a cultura na formação dos signos. De fato, Foucault aborda três pontos que faltam na interpretação de Saussure: o discurso, o papel do sujeito e a função do poder na construção do sentido do signo (imagem). O discurso, para Foucault, vai além da produção de sentido através da língua. Para ele, o discurso também está nos nossos gestos, comportamentos, posturas, ou seja, nas práticas sociais, pois estas transmitem sentidos e, portanto, produzem significados.

O discurso argumenta Foucault, constrói o assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento. Ele governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido. Ele também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. Assim como o discurso 'rege' certas formas de falar sobre um assunto, definindo um modo de falar, escrever ou se conduzir, aceitável e inteligível, então também, por definição, ele 'exclui', limita e restringe outros modos de falar, ou se conduzir em relação ao assunto ou ao construir conhecimento sobre ele. O discurso, argumentou Foucault, nunca consiste em um pronunciamento, um texto, uma ação ou uma fonte. O mesmo discurso, característico do jeito de pensar ou do estado de conhecimento em qualquer tempo (o que Foucault chamou de episteme), vai aparecer em uma gama de textos, e como formas de conduta, em um número de diferentes áreas institucionais da sociedade. (HALL, 2016, p. 50)

O discurso então produz e repassa significados, estando em constante mudança e afetando as mais variadas formas, ideias e comportamentos do nosso cotidiano. O discurso consiste na produção de sentido pela linguagem. Para Foucault, só podemos saber das coisas se elas tiverem sentido, sendo que

conhecimento é poder. O poder, por sua vez, é exercido em rede, adentrando todos os níveis sociais e operando em todos os campos da vida social (HALL, 2016).

Entretanto, Foucault não compreendia a importância da história para a produção de sentido. O filósofo francês acreditava que os significados se alteravam de acordo com a história, tendo cada tempo histórico uma forma diferente, não acreditando em um trabalho histórico contínuo. Tal aspecto é muito importante para a crítica de Hall (2016), que entendia que a compreensão de Foucault de que o sujeito é construído pelo discurso era crucial para o juízo dos processos de criação de sentido, então ter um discurso criado por um processo histórico, como afirma Hall, é ter um sujeito historicamente criado.

O sujeito encontra não só um sentido criado para si pelo discurso, mas um local onde ele reside. Esse local consiste na percepção coletiva e histórica que o sujeito ocupa dentro de um espaço social, no discurso em volta desse sujeito. Ou seja, existem posições que os sujeitos ocupam em uma sociedade que dependem da forma como eles são percebidos por outros sujeitos, e essas posições são definidas por questões históricas, econômicas e políticas.

O 'sujeito' de Foucault parece ser produzido através do discurso em dois diferentes sentidos ou lugares. Primeiro, o próprio discurso produz 'sujeitos' – figuras que personificam formas particulares de conhecimento que o discurso produz. Esses sujeitos têm os atributos que poderíamos esperar de como eles são definidos pelo discurso: o homem louco, a mulher histérica, o homossexual, o criminoso individualizado, e assim por diante. Essas figuras são específicas para regimes discursivos específicos e períodos históricos específicos. Mas o discurso também produz um lugar para o sujeito (i.e. o leitor ou espectador, que também é 'sujeito ao' discurso), de onde o seu sentido e conhecimento mais fazem sentido. Não é inevitável que todos os indivíduos em um período particular se tornem sujeitos de um discurso particular nesse sentido, e então os portadores de seu poder/conhecimento. Mas para eles – nós – o fazerem, eles – nós – devemos nos/os localizar na posição na qual o discurso mais faz sentido, e então se torna seus 'sujeitos' ao 'sujeitar' nós mesmos aos seus significados, poder e regulação. Todos os discursos, assim, constroem posições de sujeito, de onde, sozinhos, eles fazem sentido (HALL, 2016, p. 57).

O ponto principal de toda a teoria de Stuart Hall, ao tratar da imagem, da arte representativa e da linguagem reside na problemática do sujeito. Se os indivíduos ocupam posições de sujeito determinadas por construções simbólicas submetidas a fatores históricos, socioculturais e econômicos, isso tem como consequência que estruturas de dominação podem ser transportadas para a representação. Ou seja, a forma como indivíduos são retratados em uma pintura, escultura, quadro ou

fotografia podem obedecer às formas que uma sociedade retrata esses indivíduos baseadas nas posições culturais, de classe, de gênero, de raça, entre outros.

É possível compreender que as posições de sujeito ocupadas pelos indivíduos são posições de poder, onde aqueles que o detêm ocupam as melhores posições sociais, ou as melhores representações, e são capazes de determinar coletivamente, e com o devido respaldo, as posições do outro. Na arte e na imagem, essas posições se traduzem nas formas como as linhas de diferenças causadas pela representação dos mesmos em determinada cultura seguem fatores abstratos, exteriores às características verdadeiras desses sujeitos.

A posição dos sujeitos, criada a partir de processos linguísticos de representação e criação de sentido traçam processos externos na formação de identidades. As linhas de diferença identitária como nacionalidade, raça, classe, gênero e orientação sexual provêm dessas construções de significante pela representação dos sujeitos perante outros. A diferença é um ponto chave, pois a identidade é definida a partir de pontos de distinção.

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir 'identidade'. A identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou heterossexual', 'sou jovem', 'sou homem'. A identidade assim concebida parece ser uma positividade ('aquilo que sou'), uma característica independente, um 'fato' autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente. (SILVA, 2000, p. 1).

As identidades são construtos linguísticos socialmente e culturalmente moldados através de signos que permeiam relações históricas de uma cultura. A identidade e a diferença são formas construídas tanto a partir das posições de sujeito (produzidas a partir de uma representação) como a partir daquilo pelo que os indivíduos se definem. Este processo construtivo da identidade pode ser vacilante justamente pelo fato de ela ser construída dentro dos sistemas de representação conforme Saussure e Hall (2016), e, portanto, formas linguísticas, que acabam por possuir um caráter exterior, não correspondendo a "verdadeira natureza" dos sujeitos, mas que ainda sim atribuem significados algumas vezes alheios aos sujeitos que interagem.

Essa característica da linguagem tem conseqüências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não

podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade. Voltemos, uma vez mais, ao nosso exemplo da identidade brasileira. A identidade "ser brasileiro" não pode, como vimos, ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o "ser brasileiro" não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou determinadas. Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2000 p. 3).

Portanto, é possível dizer que o grande papel da representação é traduzir os significados produzidos pelas identidades. A arte e a imagem, ao mesmo tempo que trazem conhecimentos acerca daqueles que se propõem a retratar, também podem carregar as posições de sujeito às quais os indivíduos estão submetidos. As identidades podem carregar estigmas sobre os indivíduos e uma vez que as posições de sujeito são posições de poder e que este é distribuído de forma desigual, as identidades podem se fixar em posições subalternas de poder que podem acabar desaguando na arte, tal como afirmam Stuart Hall (2016) e Thomaz Tadeu da Silva (2000).

A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas. O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2000).

Na sociedade brasileira temos a figura do negro, da mulher, do LGBT e do indígena tidas como subalternas, em posição relativamente desfavorável no jogo das relações de poder. Isso ocorre pelo fato de que a identidade e a diferença são signos definidos por relações sociais que hierarquizam de acordo com os contextos culturais, históricos, econômicos e de gênero. A hierarquia da sociedade ocidental coloca o homem hétero e branco no topo de uma cadeia hierárquica de significados sendo cada uma dessas características a dominante em seus campos

(masculinidade no caso do gênero, heterossexualidade no caso de sexualidade e a eurodescendência no caso de raça).

A seguir, irei contextualizar cada uma das representatividades trabalhadas em sala de aula em minhas experiências docentes no ensino básico, que se encontram muitas vezes marginalizadas pelo contexto histórico ocidental e da própria sociedade brasileira e como eles são representados em algumas expressões no campo da arte.

1.2 A construção de identidades das minorias

Uma vez explicado como funciona o processo de criação das identidades e dos processos complexos de representação através de Foucault (1999) e Hall (2016), é necessário explicar mais precisamente como essas identidades foram construídas, suas peculiaridades e quais processos históricos e culturais que deram origem a cada uma delas.

1.2.1 A representação do negro nas artes

Figura 3 – *Sem título*, Kehinde Wiley (2018)



Fonte: *Bozar Centre for Fine Arts*, Bruxelas, Belgica.

Para explicar melhor a escolha de Kehinde Wiley como referencial artístico, bem como a abordagem metodológica e de intervenção em sala de aula tida aqui também como um dos objetos escolhidos para a pesquisa, é necessário a

apresentação de um referencial teórico amplo em torno de algumas questões étnicas e raciais.

O referencial teórico sobre a questão étnico-racial que abordo nesse capítulo serve não só como norte epistemológico, mas também como um tipo de justificativa. Por se tratar de uma pesquisa que busca avaliar a entrada de uma nova perspectiva de visualidade em um grupo dominado por uma visão eurocêntrica de mundo, típica do ambiente escolar brasileiro, é necessário desenvolver alguns conceitos sobre eurocentrismo e etnocentrismo fora e dentro da sala de aula. Por fim, também é necessária a apresentação de uma perspectiva que possa dar conta dos aspectos coloniais nos quais estas relações se desenvolveram.

Segundo Annibal Quijano (2005), as construções em torno de raça começaram apenas depois da chegada dos europeus ao continente americano. A ideia de raça começa dentro de uma perspectiva em que o conquistador europeu explora as diferenças físicas e culturais entre ele e os povos ameríndios e africanos para justificar a invasão dos seus territórios. Mais tarde, ainda na perspectiva de Quijano (2005), a ideia de superioridade racial surge como forma de assentamento do poder das metrópoles europeias sobre as colônias na América Latina e na África.

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2004, p. 12)

O negro, nessa nova estrutura social imposta pelo branco colonizador, é colocado em um local distinto dos povos originários da América Latina. O negro acaba fazendo parte da economia da colônia, como peça fundamental na construção da sociedade colonial via escravização de sua mão-de-obra (QUIJANO, 2005).

Ao mesmo tempo, a ideia de raça passa a integrar a mentalidade da sociedade europeia como forma identitária, antes permeada pela ideia de localidade. Onde antes havia o português ou o espanhol, passou a haver o branco, uma ideia outorgada para legitimar a dominação eurocêntrica baseada nas características

físicas. A ideia da branquitude se tornou útil para o colonizador europeu e se alastrou pelo mundo para além da América, alcançando a Ásia e a Oceania, e passou a ser a base da fundamentação teórica para a dominação colonial europeia (QUIJANO, 2005).

Nessa perspectiva, o homem branco passa a ser a medida de todas as coisas, o ideal de ser humano a ser seguido. Seus modos culturais, suas vestimentas, trejeitos e comportamentos passam a ser impostos aos demais povos do mundo.

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 14)

Com o fim do mercantilismo característico da era colonial e o advento do capitalismo, as articulações econômicas impostas aos povos conquistados precisaram ser alteradas. Ainda assim, o sistema capitalista manteve a configuração racial eurocêntrica que implicou na interiorização dos povos indígenas, asiáticos e africanos em detrimento da dominação econômica e social do branco europeu e norte-americano. Com o capitalismo, cria-se uma estrutura econômica onde a divisão do trabalho se dá de forma racista, na qual o branco ocupa a classe dominante e burguesa, enquanto o trabalho indígena, africano e asiático é explorado para geração de lucro e riqueza para as empresas dos países dominantes (QUIJANO, 2005).

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos (QUIJANO, 2005, p. 15).

Um mundo onde o sistema econômico tem seu centro na Europa é um mundo onde o centro cultural também se encontra no velho continente. A Europa impôs, seguindo o modelo eurocêntrico branco, novas configurações identitárias aos demais povos do mundo. A natureza hierárquica dessas novas configurações desaguou em um processo “de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais” (QUIJANO, 2005, p.17).

Esse processo de falsificação histórica das demais identidades raciais pelo eurocentrismo alimenta o racismo e coloca o corpo branco europeu como o padrão de subjetividade. Isso implica que as medidas para estética, imagem, comportamento e racionalidade são definidas pela Europa, através do etnocentrismo. Temos então o etnocentrismo europeu, ou eurocentrismo, como um sistema onde as subjetividades, a economia e a estética se centram em volta da raça branca e são impostas às demais categorias raciais, que ocupam o papel de exploradas e coadjuvantes.

Para a questão das visualidades, isso implica que o eurocentrismo se impõe na arte como uma formulação estética dominante. Dessa forma, os artistas considerados “clássicos” e “vanguardistas” mais conhecidos provêm da Europa: Giotto, Brunelleschi, Leonardo Da Vinci, Lavinia Fontana, Miguelangelo Buonarroti, Rafael, Bernini, Rubens, Caravaggio, da Itália; Velasquez, El Greco, Salvador Dalí, Picasso, da Espanha; Rembrandt, Vermeer, Catharina van Hemessen, Goya, Van Gogh, dos Países Baixos; Delacroix, Dominique Ingres, Courbet, Debret, Manet, Monet, Cézanne, Gauguin, Matisse, Properzia da Rossi, Mondrian, Duchamp, da França; entre muitos outros. Da mesma forma, os artistas não-europeus mais consagrados são predominantemente brancos: Portinari, Tarsila do Amaral, Anitta Mafalti, Rubem Valentin, Mestre Ataíde, entre muitos outros no caso brasileiro.

Não só os artistas plásticos e visuais são predominantemente brancos; o corpo protagonista de sua representação também é branca. Obras clássicas icônicas na cultura ocidental como *A Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, *As Meninas* de Diego Velázquez, ou obras contemporâneas da cultura pop como *Marylin Monroe*, de Andy Warhol, retratam pessoas brancas.

Figura 4 – A *Monalisa*, Leonardo da Vinci



Fonte: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-inspirou-a-mona-lisa/>.

Figura 5 – *As Meninas*, Diego Velázquez



Fonte: <https://www.culturagenial.com/quadro-as-meninas-velazquez/>.

Figura 6 – Marilyn Monroe, Andy Warhol (1967)

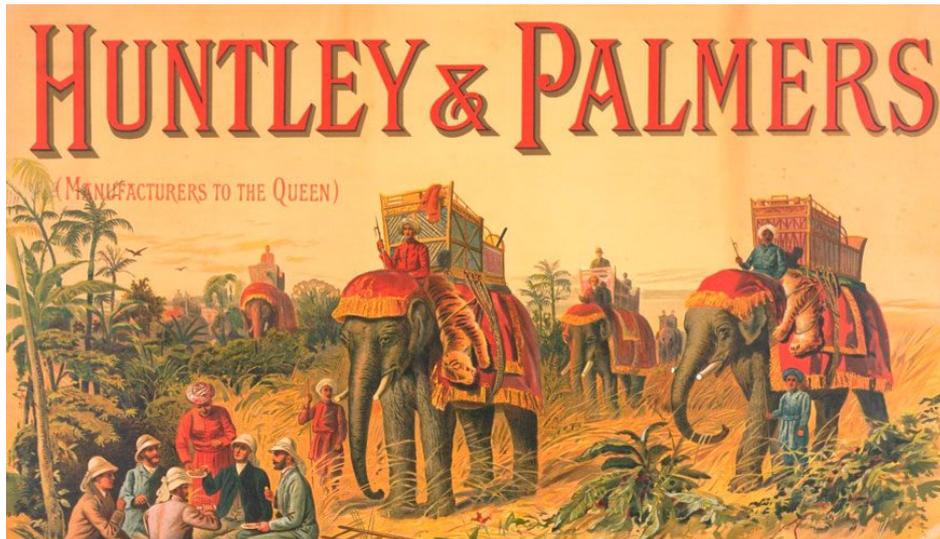


Fonte: <https://www.catawiki.pt/stories/3059-toda-a-verdade-por-tras-de-andy-warhol-marilyn-monroe-e-o-movimento-pop-art>.

Com a predominância da imagem eurocêntrica nas artes visuais, o lugar do negro nas artes visuais se torna um local periférico. Stuart Hall (2016) considera a imagem como um dos vários meios de comunicação pela qual signos e representações são passados, repassados e construídos, de forma a sedimentar ou ressignificar um conjunto de ideais e entendimentos socialmente compreensíveis. Nessa perspectiva, Hall (2016) faz uma análise da forma como a imagem foi uma arma utilizada para a racialização do negro através de estereótipos que fixam ideias unilaterais; em suma, preconceitos com o negro, subalternizando-o apenas pela sua raça.

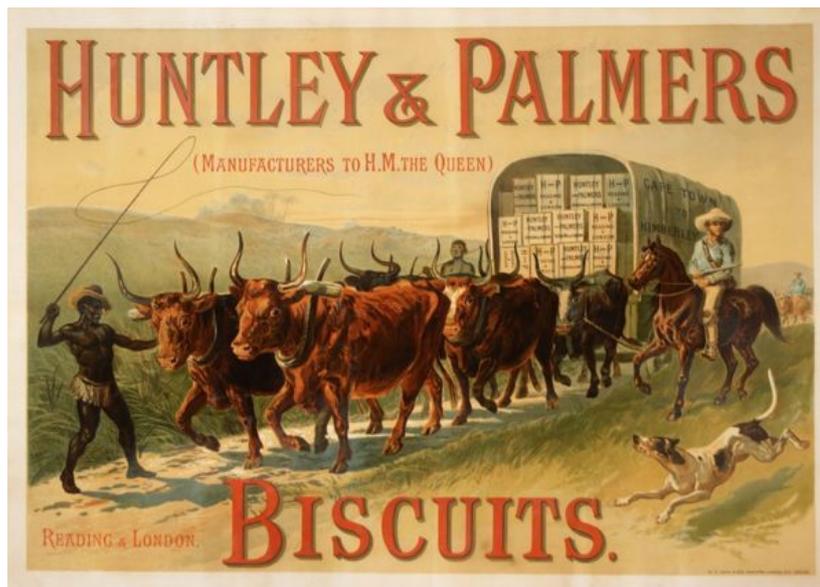
Primeiramente, Hall (2016) faz uma análise das imagens fotográficas de atletas negros, durante a cobertura de diversas competições e chega à conclusão de que ainda que essas imagens explorem uma narrativa do “herói” olímpico, ou atlético, elas exploraram o estereótipo de força bruta e hipersexualidade do corpo negro na contemporaneidade. Após apresentar esses exemplos em uma perspectiva histórica, ele analisa como essas imagens têm uma relação direta com a criação de ilustrações e propagandas racistas do século XIX, nas quais o negro é retratado de duas formas: primeiramente em uma alusão ao selvagem, que supostamente fracassou no estabelecimento da civilização na África por sua selvageria inata e que necessitava da tutela do homem branco, e a segunda através da naturalização de seu papel de serviçal.

Figura 7 – Propaganda do Biscoito *Huntley & Palmers* (1894).



Fonte: <https://www.alamy.com/stock-photo/advert-huntley-palmers-biscuits.html>.

Figura 8 – Outra propaganda do biscoito *Huntley & Palmers* (1894).

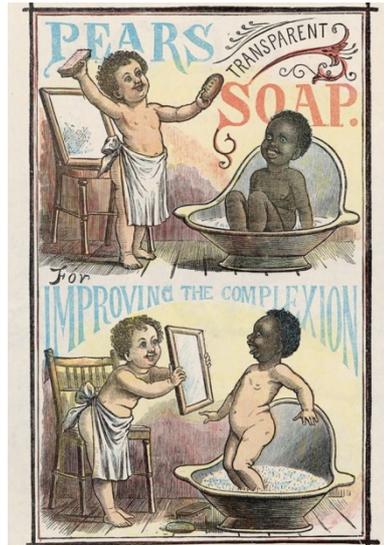


Fonte: <https://www.alamy.com/stock-photo/advert-huntley-palmers-biscuits.html>.

Como é possível ver nas propagandas de biscoito da *Huntley & Palmers* mostradas acima, e que são analisadas por Hall (2016), o negro aparece como o serviçal, um corpo forte, necessário para a produção da matéria prima, mas ainda assim devidamente supervisionado. Essa visão foi construída para justificar a invasão da África no século XIX, por meio da qual nações europeias passaram a explorar o continente africano e seus povos em busca de matérias primas.

A ideia da inferioridade do negro foi decisiva para a consolidação da economia colonial, como já proposto por Quijano (2018). Como se pode constatar na análise de Hall (2016), a imagem teve um papel decisivo nesse fenômeno. No período pós-colonial, o uso de imagens racistas foi mantido para dar continuidade ao papel do negro na sociedade capitalista.

Figura 9 – Propaganda do Sabão *Pears*² (século 19).



Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/propaganda-chinesa-e-acusada-de-ser-a-mais-racista-da-historia,54be44838dda6995517bd3803542583cqwjll1hh.html>.

Essa figuração do negro como subalterno é representada no Brasil de forma muito próxima às proposições da análise de Hall (2016). O filósofo Marco Antonio Vieira (2020), ao analisar as obras do período colonial, afirma que a produção da posição do negro na sociedade brasileira é representada em obras de pintores nacionais ainda por uma perspectiva eurocêntrica.

A partir da constatação de que essa figuração assentou uma cristalização do 'negro' no ocidente, compreende-se como uma tal 'aparição', que a figura encarna na arte ocidental, pode haver desenhado de maneira indelével os contornos do negro no ocidente a partir de imagens que tanto se materializam como artefatos imagéticos – eikon –, quanto como efeitos do significante no logos. Eis de onde começam a aproximar-se o figurativo e o ficcional (VIEIRA, 2020, p. 1712).

² O texto diz: "Sabão *Pears* transparente. Para o melhoramento da pele".

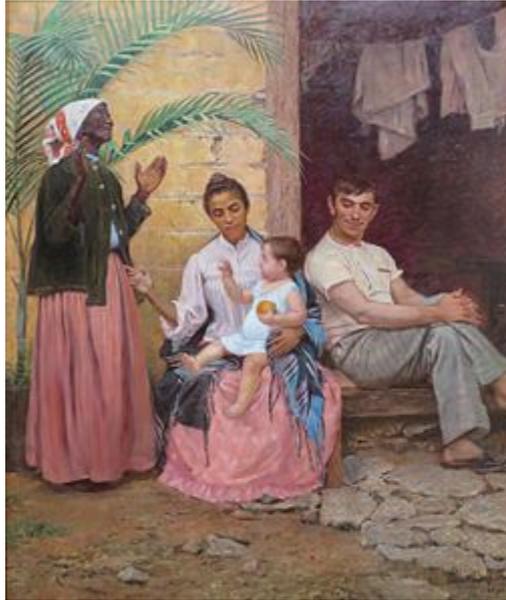
Figura 10 – *Um jantar brasileiro*, Jean-Baptiste Debret, (1594).



Fonte: <http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html>.

Essa construção do negro como o outro, o ser que poderia ser inferiorizado em decorrência dessas relações, se cristalizou na cultura brasileira. Mesmo após o período colonial, obras como “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos, impulsionada por concepções de eugenia provenientes do positivismo europeu, faziam reverência à crença no embranquecimento da população do Brasil para sua modernização e desenvolvimento (LOTIERZO, 2013). “A redenção de Cam” é uma obra que exemplifica muito bem este desejo de embranquecimento e apagamento do negro da cultura brasileira no final do século XIX e início de século XX.

Figura 11 – *A redenção de Cam*, Modesto Brocos, (1895).



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>.

No ambiente escolar, esse desejo de exclusão do negro e a imposição de valores eurocêntricos continuou a ser reproduzido nos planejamentos para a educação nacional. A obra de Dávila (2006) demonstra que, apesar de incluir uma boa parte da população brasileira na educação pública, as políticas públicas pensadas entre 1917 e 1945 foram influenciadas por ideais limitadores. Segundo o autor porto-riquenho, as principais políticas públicas pensadas por diversos sociólogos, antropólogos, artistas, educadores e médicos no século XX tinham como objetivo o embranquecimento da população. Assim, é possível dizer que a origem do sistema educacional brasileiro é construída sobre pressupostos racistas e eugenistas, onde o negro seguiria subalternizado.

No Brasil contemporâneo, a questão racial na educação se mantém, apesar dos avanços recentes como a implementação de cotas raciais no Ensino Superior e o compromisso por políticas públicas de combate ao racismo no ensino básico. Entretanto, a discriminação racial continua a ser um obstáculo no ensino para milhares de crianças negras.

Por conseguinte, não é de estranhar que os índices de escolaridade desagregados por raça evidenciem a participação desigual da população negra no sistema educacional brasileiro. A dificuldade de progressão apresentada por esse segmento não responde apenas por desvantagens originadas da pobreza. Os dados apresentados pelo IBGE (1994; 1997; e outros mais recentes) indicam que crianças negras deixam a escola mais cedo que crianças brancas pertencentes à mesma condição social, o que

dialoga mais uma vez com a baixa qualidade das oportunidades educacionais oferecidas às crianças e adolescentes negros (CAVALLEIRO, 2005).

Segundo Eliane Cavalleiro (2005), o racismo estrutural atua em sala de aula tanto do ponto de vista do aluno quanto do professor. Esse racismo atua de forma a dificultar a aprendizagem dos alunos negros na sala de aula e fora dela, impondo barreiras que perpetuam a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros.

Em decorrência dessa educação discriminatória e, conseqüentemente, desigual, o baixo nível de escolaridade da população negra contribui para manter a sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas constantes e intensas reatualizações do mundo contemporâneo. Acrescente-se a isso o fato de que os processos de seleção operam, por vezes, com intervenção da mentalidade racista. Valores negativos, como a inadequação, são atribuídos a pessoas negras, desqualificando-as para obter os postos de trabalhos mais elevados. Essa seleção pautada pela orientação fenotípica tem preponderado sobre quaisquer outros critérios para a escolha de candidatos para uma vaga ou uma promoção profissional (INSPIR, 1999 apud CAVALLEIRO, 2005).

É claro que nem tudo são más notícias. Durante os últimos dez anos, cresceu no Brasil e no mundo um movimento de valorização da cultura negra e descolonização da cultura visual, engendrado pela militância negra (DOSSIN, 2016). Artistas negros como Basquiat, Abdias Nascimento, Maria Auxiliadora, Wilson Tibério, Rosana Paulino, Kerry James Marshall, Dalton de Paula e Kehinde Willey se tornaram célebres ao devolverem os holofotes à imagem das realidades e do corpo negro através de uma atmosfera sensível, honesta e verdadeira, que devolve ao negro o protagonismo de sua representação, tal como afirmam vários autores e pesquisas (DOSSIN, 2016; JUNIOR et al, 2016; JAREMTCHUK, 2018).

Figura 12 – *Sem título*, Basquiat (1981).



Fonte: <https://gq.globo.com/Cultura/noticia/2012/09/pintura-sem-titulo-de-basquiat-pode-se-tornar-obra-mais-cara-do-artista.html>.

Figura 13 – *Sem título*, Kerry James Marshall (2009).



Fonte: <https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/15278/kerry-james-marshall-e-o-pintor-que-traduz-a-forca-da-cultura-negra-em-telas>.

Figura 14 – *Anjinho Barroco*, Abdias Nascimento, (1974).



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra68793/viagem-a-conceicao-do-mato-dentro-n-4-anjinho-barroco>.

1.2.2 Representação do indígena brasileiro na arte

Os povos indígenas brasileiros são formados por dezenas de povos originários que habitam o território brasileiro há milhares de anos. Pouco se sabe, em termos de historiografia, sobre a história indígena, uma vez que os indígenas brasileiros são povos ágrafos, ou seja, não compartilham de linguagem escrita. Os principais relatos e representações sobre os povos indígenas originários foram feitos pelos europeus que chegaram no continente americano para catalogá-los e descrevê-los às autoridades dos seus respectivos países (DA CUNHA, 2013).

Da mesma forma que ocorre com o negro, o indígena também sofre com a submissão da sua representatividade perante a branquitude. Ao chegarem em toda a América, os europeus começaram um processo de tomada violenta de terras, de expulsão de territórios e de escravização dos povos indígenas (DA CUNHA, 2013).

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (QUIJANO, 2005, p. 230).

É possível afirmar então que o processo de representação indígena foi construído, ao lado do negro, como o de raça inferior, selvagem, quase animalésca nas representações sobre o outro na Europa. As primeiras descrições dos povos indígenas feitas pelos europeus estão intimamente relacionadas à visão dos conquistadores europeus de que os indígenas seriam selvagens e incivilizados:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos, bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. ... traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, do comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita como roque de xadrês, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber. Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobre-ponte, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegado aos cabelos, pena a pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia mingua mais lavagem para a levantar... as casas, as quais eram tão compridas, cada uma, como esta nau capitania. Eram de madeira, e das ilhargas de tábuas, e cobertas de palhas, de razoada altura; todas duma só peça, sem nenhum repartimento, tinham dentro muitos esteios; e, de esteio a esteio, uma rede atada pelos cabos, alta, em que dormiam. Debaixo, para se aquecerem, faziam seus fogos. E tinha cada casa duas portas pequenas, uma num cabo, e outra no outro. Diziam que em cada casa se recolhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os achavam; e que lhes davam de comer daquela vianda, que eles tinham, a saber, muito inhame e outras sementes, que na terra há e eles comem... Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tantos, com quanto trigo e legumes comemos. ...Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logos cristãos, porque eles, segundo parece, não tem nem entendem em nenhuma crença... portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderam bem a sua fala e os entenderam, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor, que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa (CAMINHA, 2019, p25.).

Essa representação do indígena como dócil ou como o “bom selvagem”, como se vê na descrição de Pero Vaz de Caminha acima, se constituiu em um

arquétipo racial construído pelos europeus, que mais tarde seria utilizado para subjugar os povos indígenas. Mais tarde, a resistência ao regime colonial apontado por Quijano (2005) se adicionaria a esse arquétipo e criaria o estigma de selvagem avesso ao trabalho, o que também, segundo o autor peruano, teria contribuído para a escravização dos negros.

As imagens e os textos, produzidos pelos europeus, serviram para criar imaginários sobre as populações indígenas, que foram utilizados para assegurar e garantir o incremento do processo colonial. Neste sentido, ao lermos algumas das observações realizadas por navegadores verificamos que apresentam os nativos como seres que necessitavam ser cristianizados, como já destacava Pero Vaz de Caminha ao escrever ao rei afirmando que o maior esforço da coroa residia na salvação dos índios americanos (CASTRO, 2012, p. 1).

Aventureiros e cartógrafos, como o alemão Hans Staden (1525 a 1576) escreveram relatos com cenas de canibalismo e violência praticadas por tribos indígenas brasileiras nos primeiros anos de exploração portuguesa. Esses relatos foram imortalizados pelos desenhos do pintor e gravurista Theodore de Bry, onde toda representação indígena girava em torno do canibalismo. Bry jamais cruzou o Atlântico e, portanto, não desenhou os indígenas com fidelidade, o que significa que os traços animais e ferozes atribuídos aos índios construíram uma narrativa que os caracterizava como seres envolvidos em uma atmosfera de perigo e primitivismo (PEREIRA, 2013).

Figura 15 – *Preparo da Carne humana em Episódio Canibal*, Theodore de Bry, (1594).



Fonte: <https://super.abril.com.br/historia/como-eram-os-rituais-de-canibalismo-dos-indios-brasileiros/>.

A imagem acima consiste em uma representação do testemunho de Hans Staden sobre o canibalismo dos indígenas. É possível perceber que alguns nativos brasileiros eram desenhados com traços e formas europeias (o que denota sua ausência de contato com tal cultura), ao passo em que se alimentam de um corpo. É possível ver no canto superior a reação de espanto de Staden ao presenciar a cena.

Figura 16 – *Execução de um inimigo*, Theodore de Bry, (1594).



Fonte: https://www.reddit.com/r/tupinology/comments/c6b8ux/o_ritual_de_execu%C3%A7%C3%A3o_de_um_inimigo_dos_tupinambas/.

Paulatinamente, com o estabelecimento da população portuguesa, o extermínio da população indígena e sua posterior expulsão para o interior marcaram a representação do índio de “selvagem violento” para o “primitivo exótico” (PEREIRA, 2013; CASTRO, 2012). Jean Baptiste Debret foi um naturalista francês que retratou o Brasil colonial produzindo quadros com outra perspectiva sobre o indígena brasileiro. Seus quadros retratavam os rituais e o cotidiano das nações indígenas brasileiras de forma mais fidedigna, com cores vivas e atenção aos detalhes de vestimentas e objetos e utensílios domésticos e armas.

Figura 17 – *Família de Botocudos em Marcha*, Jean Baptiste Debret, (1834).



Fonte: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=54&evento=1>.

Figura 18 – *Caboclo*, Jean Baptiste Debret, (1834).



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Caboclo_by_Jean-Baptiste_Debret_1834.jpg.

Ainda que Debret produza em suas telas uma imagem melhor do aquelas realizadas em um período histórico anterior, suas ilustrações ainda carregam um tom do exótico e do selvagem que marcavam as representações europeias sobre os grupos indígenas ameríndios. Debret traz uma representação do indígena de

maneira mais dramática, e, sobretudo, um tanto quanto heroica, evocando o mito do “bom selvagem”, do “nativo dócil” e, portanto, apto a ser absorvido pela civilização colonizada que surgia no Brasil. Apesar de ser uma forma de representação mais otimista, ainda não enxergava o índio como sujeito autônomo, tendo que ainda ser tutelado e civilizado pelas sociedades europeias (COSTA, ANO; DENIER, 2009).

Essa representação do índio como um ser homogêneo em detrimento da diversidade de povos indígenas, bem como um selvagem violento, porém “puro” e “dócil” avesso ao labor da sociedade moderna, definiu a figura do indígena no imaginário popular. Na mídia brasileira, até o início dos anos 2000, essa representação caminhou com poucos questionamentos, tendo a função de demonstrar a superioridade da civilização eurocêntrica em território nacional em detrimento do primitivismo indígena (BRAGA, ANO; CAMPOS, 2013).

Essa construção, que também é social, intenciona manter um discurso hegemônico de uma democracia racial à brasileira, toda ela construída à custa da marginalização de grupos (negros, indígenas etc.) minoritários em favor dos grupos majoritários. De fato, aquilo que se veicula na mídia indica apenas o lugar específico do grupo hegemônico: a fala, a língua, as vestes, a alimentação, a dança, dentre outros aspectos. (BRAGA, ANO, p; CAMPOS, 2013, p. 10).

Na contemporaneidade, artistas indígenas questionam os regimes de representação criados pela branquitude para se referir aos mesmos. A arte indígena contemporânea busca se livrar das amarras dos estereótipos e conseguir o agenciamento, ou seja, a autonomia sobre o seu próprio lugar de fala a respeito da sua arte. Artistas indígenas como Denilson Beniwa questionam a civilização ocidental e o papel dos brancos na representação indígena (GOLDSTEIN, 2019). Assim como Kehinde Wiley, Denilson Beniwa faz uma reinterpretação de obras de retratistas europeus introduzindo a figura do indígena de forma ativa nessa representação.

Figura 19 – *Intervenção sobre aquarela de Debret*, Denilson Baniwa (2019).



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Denilson-Baniwa-Intervencao-sobre-aquarela-de-Debret-Exposicao-Vaievem-CCBB-SP-Foto_fig6_336228692.

Um outro viés da arte indígena reside em Adriana Pataxó, pintora e retratista que, através de quadros de cores vivas, representa o cotidiano do indígena. O foco da arte de Adriana é a autorrepresentação, o combate a estereótipos e a informação sobre a realidade dos povos indígenas.

Figura 20 – *Sem título*, Adriana Pataxó (2009).



Fonte: <https://www.premiopia.com/pag/arissana-pataxo/>.

1.2.3 Representação LGBT na arte: perspectivas históricas e ativismo

Para a compreensão da formação das identidades sexuais de gays, lésbicas, transexuais, travestis e bissexuais, temos que analisar uma breve perspectiva histórica sobre o panorama da diversidade sexual no Brasil. A história da sexualidade, segundo Foucault (1999), diverge em cada período histórico e contexto cultural. Ao analisar a história da sexualidade no ocidente, o filósofo francês contraria o senso comum de que, entre os séculos XVII e XX, a sociedade capitalista ocidental teria reprimido o sexo e sua sexualidade. Segundo o autor, ao contrário, a sexualidade, nesse período correspondentes ao fim da era moderna e início da era contemporânea, foi estudada, conceituada, hierarquizada e instrumentalizada de forma a criar um regime de dominação baseado na família nuclear monogâmica e heterossexual.

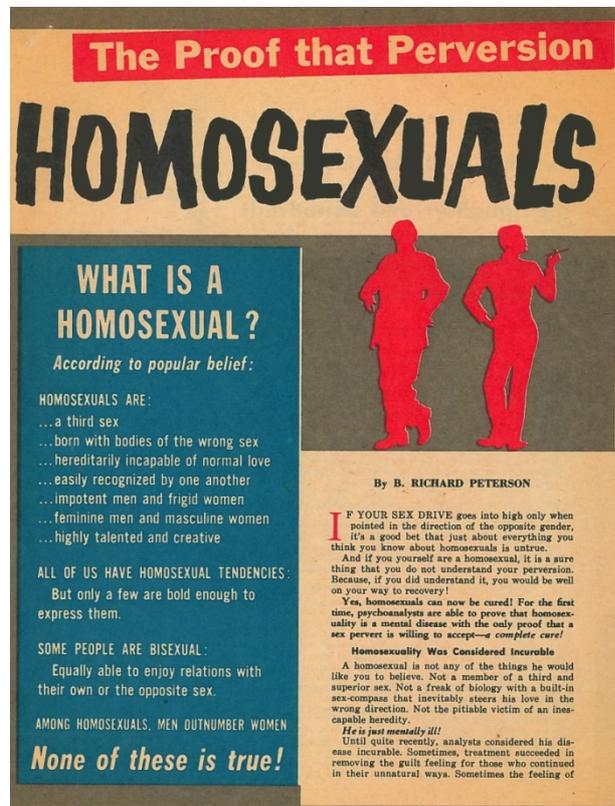
A sexualidade, longe de ter sido reprimida nas sociedades capitalistas e burguesas, se beneficiou, ao contrário, de um regime de liberdade constante; não se trata de dizer: o poder, em sociedades como as nossas, é mais tolerante do que repressivo e a crítica que se faz da repressão pode, muito bem, assumir ares de ruptura, mas faz parte de um processo muito mais antigo do que ela e, segundo o sentido em que se leia esse processo, aparecerá como um novo episódio na atenuação das interdições ou como forma mais ardilosa ou mais discreta de poder (FOUCAULT, 1999, p. 16).

Ao contrário de épocas anteriores, quando os chamados desvios sexuais contavam com certa tolerância, esse período foi marcado pelo processo de hierarquização das formas sexuais, que resultou num maior controle sobre o corpo e sobre a sexualidade. Assim, longe de se reprimir a sexualidade, houve um intenso trabalho de significação em torno dela, por meio da qual estudiosos da sexualidade, sobretudo médicos e psicanalistas, classificaram a sexualidade como “normal” ou “saudável”, ao mesmo tempo em que classificaram a outras sexualidades como “patológicas” ou “pervertidas” (FOUCAULT, 1999 p 16).

Esse discurso, que Foucault (1999) chama de *scientia sexualis*, foi utilizado de forma política pelas estruturas estatais e até religiosas para promoção de um regime de “higiene pública”, que consistiu na exclusão sistemática de outros tipos de sexualidade por intermédio do Estado. Portanto, as sociedades ocidentais passaram não exatamente a reprimir a sexualidade como um todo, mas a promover a

heterossexualidade como a “norma”, enquanto reprimiam as outras formas de sexualidade utilizando um discurso higienista.

Figura 21 – Capa da revista *Mental Health* (1970).



Fonte: Revista *Mental Health*

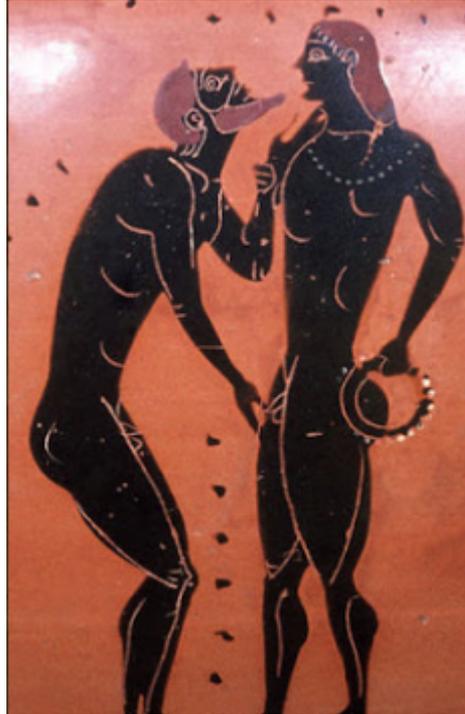
Seguindo a tendência do mundo ocidental, as sexualidades que despontavam da norma foram censuradas e consideradas “desviantes”. Isso fez com que as identidades sexuais fossem inferiorizadas ferozmente na sociedade brasileira.

Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2000 p. 73)

Para melhor tratar de cada uma das principais identidades sexuais presentes em nossa sociedade, vamos abordar a forma de representação na arte acerca de cada uma delas de forma breve e individual. É importante apontar que as identidades sexuais, como hoje as conhecemos, foram sendo construídas até a contemporaneidade. No ocidente, as primeiras representações de homossexualidade masculina datam do período da Grécia antiga. As representações

do amor homossexual eram feitas em vasos e em afrescos em templos sagrados, retratando cortejos entre homens mais velhos e adolescentes (COURI, 2016).

Figura 22 – Detalhe de uma ânfora ateniense (V a.C.)



Fonte: <https://hav120151.wordpress.com/2016/07/03/a-homossexualidade-na-grecia-antiga-e-suas-representacoes-na-arte/>.

É importante ressaltar de início que a sociedade grega não distinguia entre desejo e comportamento sexual com base no gênero de seus participantes. É, portanto, impossível conceber a ideia de duas sexualidades distintas: a hétero e a homossexualidade. Tampouco, é possível referir-se a uma bissexualidade. Para o grego antigo, tais demarcações são inexistentes, há apenas uma única tendência do desejo: “por aqueles que são belos qualquer que seja o seu sexo” (FOUCAULT, Michael). Para os propósitos desse trabalho, contudo, tais demarcações serão utilizadas. E, ainda, o termo homossexualidade deve ser entendido, a menos que especificado o contrário, como a relação entre dois homens (COURI, 2016, online)

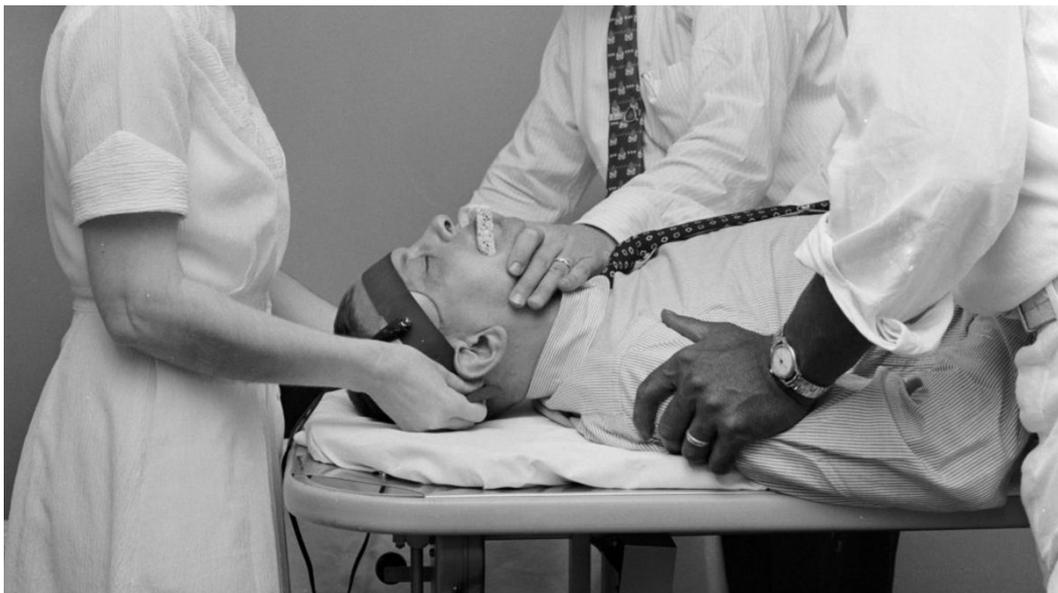
Esse panorama mudou da antiguidade até a idade média, onde a homossexualidade passou de prática social a pecado, principalmente com o advento do cristianismo na sociedade europeia ocidental. A Igreja Católica considerava a sodomia, ou o sexo anal, um pecado e, apesar de não haver uma punição definitiva, vários teólogos medievais e da era moderna repreendiam o convívio com homens que promoviam essas práticas.

Segundo Foucault (1999), a homossexualidade só passou a ser reconhecida como crime e julgada em tribunais século XIX, quando ela passou a ser considerada

um desvio patológico chamado “homossexualismo”. Ainda no início do século XX, a medicina, a psiquiatria e a psicanálise patologizaram e passaram a tratar a homossexualidade (então entendida como doença a partir do sufixo “ismo presente na palavra “homossexualismo”) com terapias agressivas, conforme aponta Garcia (2020):

Um breve panorama histórico revela a proliferação de diversos tipos de tratamento para a homossexualidade, dependendo de como se concebe sua origem. Além dos psicoterapêuticos, há os tratamentos cirúrgicos – relacionados ao aparelho sexual e reprodutivo (mais comum em mulheres cisgênero, como vimos, no caso da clitoridectomia e ovariectomia) e cerebrais (caso da lobotomia, abordado anteriormente) – os preventivos, baseados no estímulo à religião e à ética (Viveiros de Castro, 1934), os relacionados a procedimentos locais invasivos – como a injeção de água gelada ou gelo no ânus e vagina (Cunha, 1989) –, os baseados no uso de hormônios conforme o gênero (Green, 2000) e os relacionados à estimulação intracraniana (GARCIA, 2020 p, 54).

Figura 23 – Terapia de eletrochoque, (1970).



Fonte: <https://www.history.com/news/gay-conversion-therapy-origins-19th-century>.

Contudo, é a partir das preocupações com o gênero oriundas dos movimentos feministas do século XX que os conceitos acerca da homossexualidade começam a se modificar, influenciados pelos ideais feministas e pelos estudos que desmistificavam as sexualidades e questionavam o essencialismo da masculinidade e da heterossexualidade (MARQUES FILHO, 2017).

A academia abre-se então para os estudos sobre sexualidade e gênero e através da teoria cultural esses temas se estabelecem e são legitimados.

Eagleton (2005) menciona que considerando as transformações históricas ‘a sexualidade agora está firmemente estabelecida na vida acadêmica como uma das pedras de toque da cultura humana’ (p. 17). Outra vitória da teoria cultural ‘foi estabelecer que a cultura popular também merece ser estudada. Com algumas honrosas exceções, o pensamento acadêmico tradicional, ignorou, durante séculos, a vida diária das 22 pessoas comuns’ (EAGLETON, 2005, p. 17). Para esse autor, o aparecimento da “sexualidade e da cultura popular como temas apropriados de estudo pôs fim a um mito poderoso (MARQUES FILHO, 2017, n.p.).

A partir dessa abertura para academia, novas portas se abriram para a militância homossexual. Os anos 1960 e 1970 foram cruciais para o engendramento de uma militância LGBT, com a revolta de *Stonewall* em Nova York, EUA. Nela, um bar voltado para a população LGBT foi o palco inicial de uma grande manifestação contra os abusos policiais cometidos contra essa população, o que marcou o início das Paradas LGBT nos EUA e no mundo (CANABARRO, 2013). Com apoio de intelectuais estudiosos sobre sexualidade nas mais diversas áreas, sobretudo as da medicina e da psicologia, o Movimento LGBT, que a essa altura era chamado de Movimento Gay, se fortaleceu e derrubou o status de patologia das outras categorias de sexualidade, conseguindo espaço político e cultural, ainda que à sombra do estigma que continuava pairando (TREVISAN, 2000).

No Brasil, a luta pelos direitos dos homossexuais começa a partir da derrocada do regime militar. Com a redemocratização, a sociedade se torna menos fechada para questões de sexualidade, e a homossexualidade masculina é a primeira categoria a ser debatida em âmbito nacional (CANABARRO, 2013; TREVISAN, 2000).

No Brasil, a luta por direitos humanos de sexo diversos surge mais tarde que na América do Norte ou Europa. Ao iniciar a década de 80, o país passa por uma reabertura democrática, com a ditadura perdendo a sua força. Pouco a pouco, os movimentos democráticos vão (re)aparecendo, surgindo nesse período vários grupos do denominado movimento Gay. Ainda em final da década de 70, são criadas interessantes movimentações como o Jornal Lâmpião da Esquina, em 1978 (FRY, 1993) que circulava na época falando de “coisas de bicha”, desafiando a censura e questionando a heteronormatividade compulsória (CANABARRO, 2000 p. 2).

Entretanto, a fervorosa base cristã e conservadora da população brasileira continua a impor obstáculos para os direitos LGBT como um todo. O homossexual masculino ainda é estigmatizado como “menos homem” e imoral, sendo colocado à margem da representação nacional, exposto à violência física e moral, sendo tolerado, juntamente com a mulher lésbica, em contextos específicos, como no

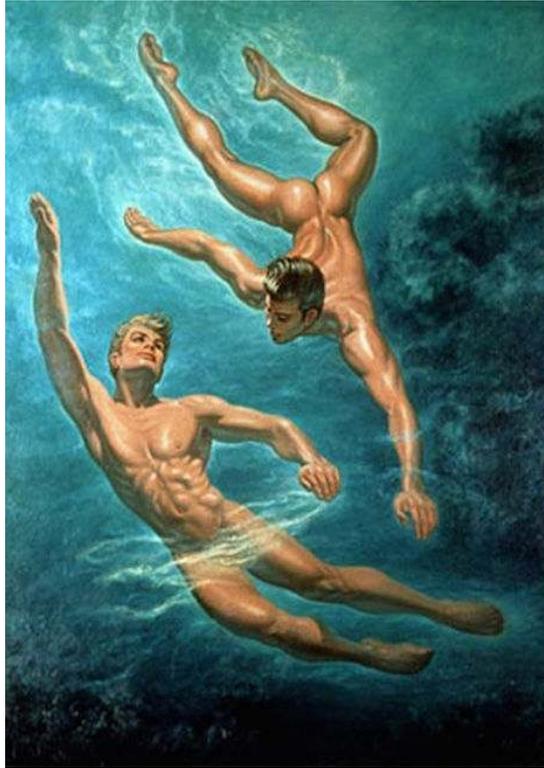
mundo da moda e das artes. A explosão da epidemia do HIV nos anos 1980 e 1990 agravou a situação da homossexualidade masculina, reforçando os estereótipos de depravação e patologia construídos anos antes e que, apesar da mudança de visão do meio acadêmico e da saúde, continuam fixos no imaginário neoconservador brasileiro (TREVISAN, 2000).

Na década de 80, eclode a epidemia de SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – ou AIDS, como comumente chamada na sigla em inglês. A imprensa batiza de ‘Peste Gay’, ‘Câncer Gay’, e os grupos militantes se veem diante de uma situação inesperada. Antes, a luta era por liberdade, agora, ao ver tantxs amigxs militantes morrendo, torna-se uma luta pela vida. Muitxs desistem, como nos mostra Fry (1993), mas outrxs tantxs se mantêm e se obrigam a dar uma resposta para a epidemia (CANABARRO, 2000, p. 2).

A representação homossexual masculina na arte visa justamente à quebra dos estereótipos criados pela construção de uma sexualidade tida como marginal. Nessa arte, o corpo masculino é representado de forma erótica e ao mesmo tempo poética. O nu masculino, que foi censurado pelo cristianismo como representação imoral durante os séculos XVIII e XIX, é valorizado e celebrado na arte homoerótica, que ao mesmo tempo resgata a representação grega e privilegia momentos de afeto entre dois homens (MARQUES FILHO, 2017).

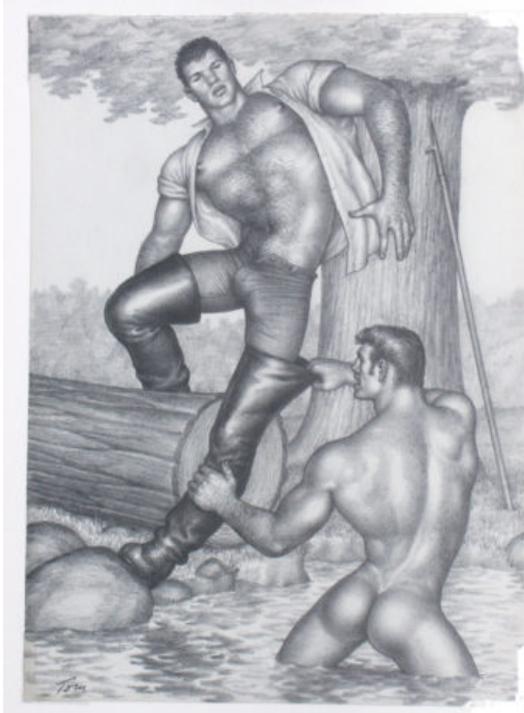
Um grande exemplo do deslocamento da representação homossexual na arte é a forma como os trabalhos dos próprios artistas são tratados pela sociedade e academias de artes. Pintores como George Quaintance e Tom of Finland, além de artistas como Wilhelm von Gloden e Bruce of La, que antes tinham seus trabalhos censurados, sendo consumidos em um contexto totalmente *underground*, passam a ser parte de expressões artísticas *queer*, influenciando muitos artistas que vieram a seguir (MARQUES FILHO, 2017).

Figura 24 – *Os banhistas*, George Quaintance, (1952).



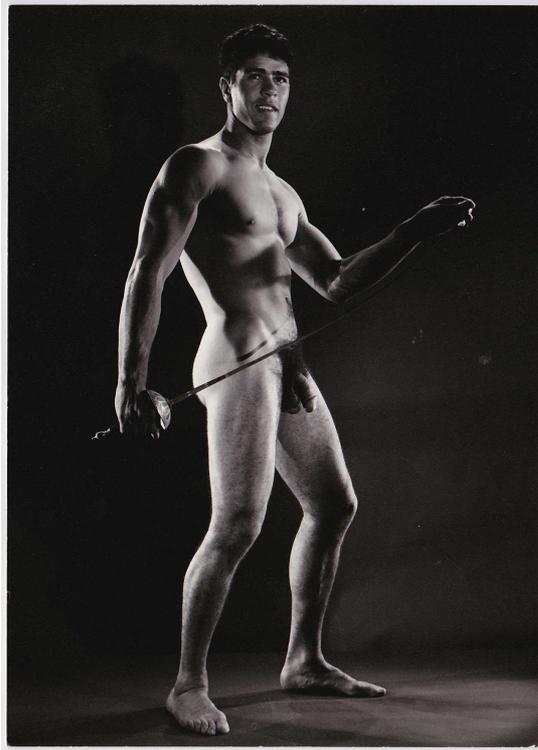
Fonte: <https://flashbak.com/george-quaintance-father-gay-art-62233/george-quaintance-art-gay/>.

Figura 25 – Ilustração de Tom of Finland, (1991).



Fonte: <https://finland.fi/pt/arte-amp-cultura/antes-controverso-agora-popular/>.

Figura 26 – *Homem nu com Sabre*, Bruce of LA, (2017).



Fonte: <https://twitter.com/homobilia/status/929801774965202944?lang=cs>.

Figura 27 – *Sem título*, Wilhelm von Gloeden, (1998).



Fonte: <https://www.amazon.com/Wilhelm-Von-Gloeden-Taormina/dp/3823803654>.

No panorama nacional, a arte homoerótica ainda se encontra em um âmbito marginal, porém há muitos artistas brasileiros que trabalham a estética homoafetiva com um significativo reconhecimento. Fotógrafos como Alair Gomes trazem a influência da estética homossexual de Bruce of La, ainda que ao invés de retratar homens do estilo *beefcake*; altos e musculosos, o brasileiro prefere retratar homens em um estilo “mais natural”, com pelos em evidência, focando numa discreta virilidade masculina (MARQUES FILHO, 2017).

Figura 28 – *Sem título*, Alair Gomes, (1980).



Fonte: <https://medium.com/@casaniemeyer/arte-e-sexualidade-c79c8e5d84cd>.

Já na pintura, colagem e artes plásticas, destaca-se Huidinilson Júnior, que cria uma arte homoerótica mais conceitual e visceral e que propõe uma subversão completa da estética sexual masculina inspirado pelo mito de narciso.

O mito de Narciso – ‘o desejo pelo outro como desejo de si, visto como cruel impossibilidade’ – é, para Huidinilson Junior, algo que beira à obsessão e pode ser percebido na discussão que apresento no quarto capítulo onde estas questões permeiam o relato do colaborador 1. Na sequência, imagens do trabalho deste artista exemplificam as palavras de Oliva (S/D): ‘Um painel de azulejos grafitados traz um panteão de deuses gregos, representados em estética pop, ao lado de ícones como o Super-Homem, a flor solitária do Narciso’ (MARQUES FILHO, 2017 p. 47).

Figura 29 – *Sem título*, Hudinilson Jr. (1979).



Fonte: <https://www.artforum.com/print/previews/202001/hudinilson-jr-explicit-81740>.

A representação da homossexualidade feminina, em contraste com a mulher heterossexual, encontrou um tabu maior para ser difundida. Ao contrário da mulher heterossexual, que era o alvo principal do desejo masculino, a mulher lésbica permanece a maior parte da história da arte como uma figura oculta. Isso se deve ao lugar da própria mulher na arte, em que ela é mais um objeto de desejo do que realmente vista como um sujeito.

A mulher lésbica, mais especificamente no campo das artes visuais, pode ser considerada, portanto, duplamente invisível: primeiramente por ser mulher e, ainda, por se relacionar afetiva e sexualmente com outras mulheres. Ela não está conectada, de diversas formas, aos homens e, por isso, pode ser condenada a uma enorme marginalidade. Apesar disso, são muitas as mulheres que se relacionavam com outras mulheres e, mesmo com poucos registros, algumas delas deixaram rastros – alguns mais explícitos e outro menos – que atualmente podem ser revistos e reinterpretados (AULER, 2018, p. 128).

Essa desconexão da mulher lésbica com a masculinidade a colocou em um local de representação mais precário do que a do próprio homem gay, pois para ela não há local de respaldo com uma figura dominante.

Não é segredo que o medo e o ódio aos homossexuais permeiam a nossa sociedade. Mas o desprezo por lésbicas é distinto. Ele é diretamente enraizado na aversão à mulher autodefinida, à mulher autodeterminada, à mulher que não é controlada pela necessidade, imperativo, ou manipulação masculina (Dworkin, 1978).

Outro ponto importante é que o mesmo machismo e a dominação masculina que colocam a mulher heterossexual em um regime de subalternidade colocam a mulher lésbica em um regime de invisibilidade. Segundo a pesquisadora Adriane Rich (2016), a mulher lésbica é submetida a um regime de heterossexualidade compulsória, que força a supressão de sua sexualidade, e uma das formas utilizadas para tanto é a restrição da sua criatividade.

Ao restringir sua criatividade— [com a perseguição de bruxas e campanhas contra parteiras e curadoras e nos programas contra mulheres independentes ‘não assimilada’; a definição das buscas e intenções masculinas como mais valiosas do que as femininas em qualquer cultura, o que faz com que os valores culturais se tornem a corporificação da subjetividade masculina; a restrição da satisfação pessoal feminina apenas para o casamento e maternidade; a exploração sexual das mulheres por homens artistas e professores; a interrupção social e econômica das aspirações criativas das mulheres; o apagamento das tradições femininas (RICH, 2016, p. 25).

Inicialmente, e, sobretudo antes da revolução cultural LGBT, a lésbica, na sociedade ocidental, era não só invisível, mas relegada a um local de ostracismo, onde, por não cumprir com seu papel feminino de esposa e mãe, não seria uma mulher completa (RICH, 2016).

No caso particular da arte, esse local da lésbica veio a se alterar a partir da segunda metade do século XX, não só com a contribuição dos estudos de sexualidade, mas também pela lacuna de mão-de-obra masculina após a segunda guerra mundial, o que fez a mulher ocupar postos de trabalho antes exclusivos dos homens. Essa abertura do mercado ressoou na arte, onde mulheres lésbicas passaram a terem mais espaço, ainda que restrito (AULER, 2018).

Contudo, a ocupação de espaços masculinos por mulheres lésbicas forçou a mulher lésbica a adotar comportamentos masculinos no intuito de se apresentar condizente com as práticas laborais entendidas para homens.

Essa identidade lésbica inicial foi bastante ligada a um apresentar-se de forma considerada mais masculina – tanto nas vestimentas quanto no comportamento ou nos hábitos, como, por exemplo, o de fumar charutos. Segundo Latimer, isso provavelmente acontecia para que as lésbicas pudessem mostrar aos homens que elas não estavam disponíveis para eles; ou, ainda, o quanto elas estavam no mesmo nível que eles: ‘Minhas vestimentas dizem para o homem: eu sou sua igual... Se esses que usam cabelo curto e camisas com colarinho engomado têm toda a liberdade, todo o poder, então.. eu irei também usar cabelo curto e camisas com colarinho engomado’ (LATIMER, 2005, p. 25 apud AULER, 2018, p. 130).

A arte da mulher lésbica busca então se desvencilhar desses estereótipos e mostrar a delicadeza, a leveza, a poética e a diversidade dos corpos femininos. A essencialidade da heterossexualidade é questionada juntamente com a forma como a mulher é representada. No Brasil, a pintora Jade Marra é um exemplo dessa forma de autorrepresentação da mulher lésbica. Com suas aquarelas e pinturas de tinta a óleo com cores suaves, ela retrata o corpo feminino e cenas afetivas entre mulheres.

Figura 30 – *Sem título*, Jade Marra, (2015).



Fonte: <https://projetoeditoria.com/jade-marra/>.

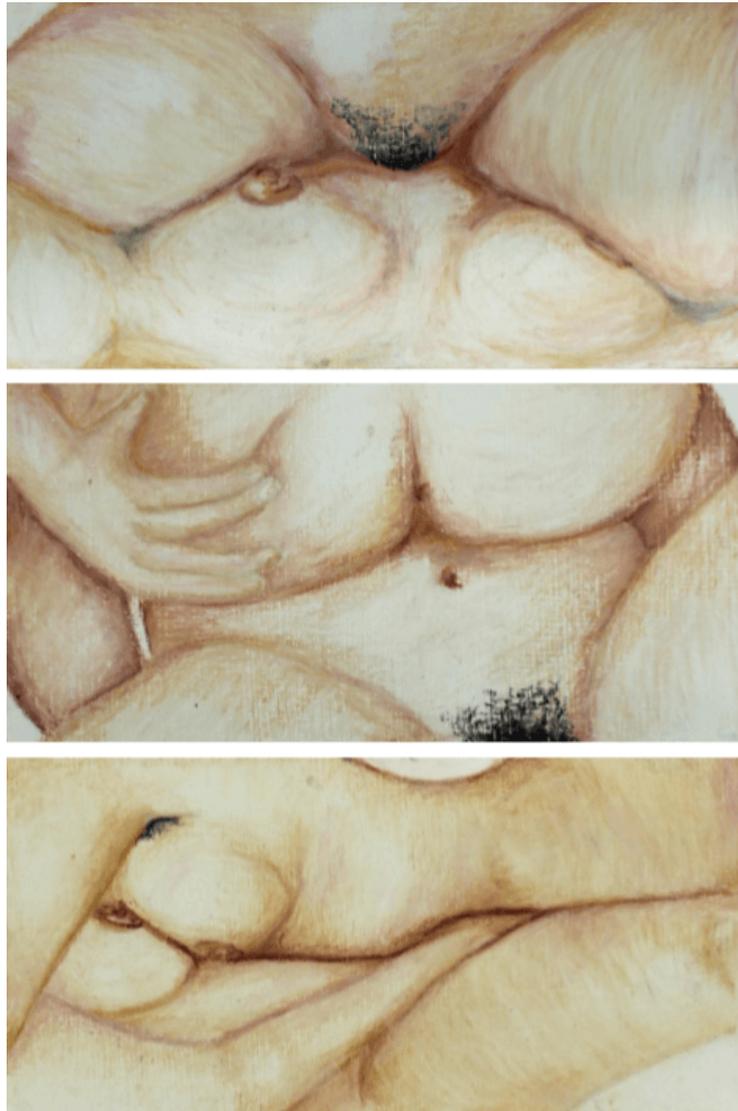
Figura 31 – *Outros corpos e afetos em cena*, Jade Marra, (2015).



Fonte: <https://projetocuradoria.com/jade-marra/>.

Mariana Pacor, outra artista brasileira, segue a mesma linha ao representar a afetividade lésbica. Entretanto, ela o faz principalmente com esculturas de cerâmica e com desenhos em pastel a óleo, fotografias e colagens.

Figura 32 – *Sempre a mesma coisa*, Mariana Pacor, (1970).



Fonte: <https://www.instagram.com/marianapacor/?hl=pt-br>.

Outro grupo vítima da estigmatização das sexualidades é das pessoas transexuais. O “T” do LGBT é sem dúvidas, a letra mais vulnerável à violência. A história da representação da transexualidade é antiga, sendo uma forma de sexualidade presente em várias sociedades antigas. Os mitos mais conhecidos sobre a transexualidade provêm da Grécia Antiga:

Na mitologia, três personagens dão conta desse fenômeno: Cibele, Ártes e Hermafrodito. Cibele, grande deusa, era o nome latino da deusa chamada pelos gregos de Rea ou Ops. Era esposa de Cronos e mãe de Zeus. Trata-se de uma divindade anatólica, que foi importada da Frígia e levada ao mundo greco-romano. Seu filho e amante, Ártes, guardião de seu templo, foi proibido de se casar. Enlouquecido, ele se castrou e se matou. Os adeptos do culto de Cibele adquiriram o hábito de se mutilar em meio à orgia e à embriaguez. Hermafrodito, filho de Hermes e de Afrodite, rapaz dotado de

rara beleza, nega-se ao amor de uma ninfa, que o enlaça e se une a ele para sempre. Os deuses dos dois corpos fizeram uma só pessoa com dupla natureza. Na história de Dafne, primeiro amor de Apolo, está inscrito o horror à ideia de amar (ou da relação sexual). Temendo o casamento como se fosse um crime, ela suplicou ao pai Peneu, o rio-deus, que não exigisse que ela se casasse. Como castigo, foi transformada num loureiro, com cujas folhas se faz uma coroa, a coroa de louros (MOREIRA; MARCOS, 2019, p 1).

No ocidente, essa aura quase mística em torno da transexualidade foi mantida com um tom diferenciado. A medicina da época renascentista considerava que havia apenas um sexo, mas, duas formas de performar esse sexo, em forma de “sexos sociais” (MARCOS; MOREIRA, 2019, p. 4), o que implicava que os papéis de gênero não eram vistos como fixos pelos artistas renascentistas.

Renascentistas como Caravaggio, Plínio, o escultor grego Policleto, trouxeram de volta o mito de Hermafrodito em pinturas e esculturas, exaltando a ambiguidade da sexualidade da transexual feminina em obras como o Baco de Caravaggio.

Figura 33 – *Baco*, Caravaggio, (1614).



Fonte: <https://santhatela.com.br/caravaggio/caravaggio-o-jovem-baco-1595/>.

Entretanto, o outro lado da figura da ambiguidade sexual, que desagua na figura do hermafrodita, era considerado uma monstruosidade. Suas representações,

longe de serem realistas, eram construídas com partes de diversos seres mitológicos, criando uma figura grotesca e desumanizada.

Um célebre caso de (construção do) hermafroditismo é o episódio do ‘monstro de Ravenna’, uma criatura híbrida que nasce na cidade italiana em 1512. Segundo as sucessivas lendas já escritas ao seu respeito, trata-se de uma criatura a meio caminho entre o feminino e o masculino, o humano e o animal. De acordo com uma ilustração do livro ‘Quatorze histoires prodigieuses’, de Pierre Boaistuau (Paris: Jean de Bordeaux, 1567), o ‘monstro de Ravenna’ é representado – e descrito, no texto que acompanha a imagem – como uma criatura com um chifre, asas, uma única pata como a de uma ave, um olho em seu joelho, ausência de braços, e duplo sexo (imagem 15). O hermafroditismo, assim, é representando em conjunção com uma série de anomalias fantásticas que geram uma criatura à margem de quaisquer definições (BERBARA; FONSECA, 2019 p. 2242-2243).

Figura 34 – “O monstro de Ravenna”, (1512).



Fonte: <https://hojemacau.com.mo/2019/07/11/os-editores-do-nyt-e-o-monstro-de-ravenna/>.

Como já foi apontado na análise acerca dos estudos de Foucault (1999), durante o fim do período moderno, a transexualidade foi patologizada e transformada em doença mental, assim como outras formas de sexualidade tidas como transgressoras. Apesar de a visão monstruosa acerca da transexualidade ter sido paulatinamente abandonada, entra em discussão o fato antinatural promovido por uma visão binária de gênero presente na medicina e na psiquiatria desse período. O termo transexual foi cunhado por médicos no início do século XX, enquanto o termo “transexualismo” foi adotado pela psiquiatria após a Primeira Guerra Mundial (MOREIRA; MARCOS, 2019).

Dessa forma, a transexualidade é relegada ao status de loucura, doença e perversão nos discursos médicos e científicos. A manifestação da transexualidade fica então submetida ao *underground*, oculta em nossa sociedade e emergindo apenas na segunda metade do século XX, com o avanço das terapias de mudança de sexo e dos questionamentos acerca do gênero (MOREIRA; MARCOS, 2019).

A partir dos anos 1980, começam os primeiros esforços do movimento LGBT pela despatologização da transexualidade. Entretanto, a violência contra esse grupo ainda persiste em sua representação. As definições de “aberração”, “loucura” ou “homossexualidade” ainda são aplicadas nos dias atuais para se referir socialmente às pessoas transexuais, como forma de deslegitimar sua identidade de gênero. Segundo Trevisan (2000), a sociedade brasileira tem um histórico de tratamento violento com os transexuais, ao mesmo tempo em que relega o espaço do transexual (sobretudo o feminino) à prostituição, em que, de maneira hipócrita, o trabalho das travestis é requerido.

A travesti, segundo Trevisan (2000), é uma identidade nacional típica da transexual feminina e que ocupa um espaço artístico do *performer*, ou seja, desempenha uma performance artística para o entretenimento em casas noturnas voltadas para o público homossexual. Entretanto, nos anos 1980, 1990 e 2000, artistas transexuais têm despontado em âmbito internacional e nacional, ainda no sentido de performance e na figura das *drag queens*, por meio de artistas representativos como Rupaul nos EUA e Silvetty Montila no Brasil.

Figura 35 – Silvetty Montilla, (2012).



Fonte: <https://curitibacult.com.br/silvetty-montilla-se-apresenta-neste-sabado-27-em-curitiba/>.

Já no âmbito da música e das artes visuais nacionais, destacam-se a cantora Pablo Vittar (que desponta com fama internacional), a cartunista Laerte Coutinho, a artista plástica Agrippina R Manhatam e a pintora Venus Santana.

Figura 36 – *Transfobia*, Agrippina R Manhatam (2018).



Fonte: <https://agrippinarmanhattan.wordpress.com/transfobia/>.

Figura 37 – Tirinha *Muriel*, Laerte, (2012).



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2012/10/1161261-blog-da-muriel-laerte.shtml>.

Figura 38 – *Faiscosa II*, Venus Santana, (2018).



Fonte: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Arte/noticia/2020/06/8-artistas-trans-e-travestis-que-voce-precisa-conhecer.html>.

Nessas obras, o corpo transexual e a aversão a ele (em uma das manifestações da transfobia) são explorados e questionados, ao mesmo tempo em que trazem a dureza de suas vidas e a violência sofrida tanto no cotidiano quanto nos índices alarmantes de violência sofrida pelas pessoas transexuais.

1.3 Cultura Visual como método de trabalho sobre as representatividades em sala de aula

Procurar na docência estratégias metodológicas que se aproximem das subjetividades dos discentes é tão importante quanto ampliar os repertórios

imagéticos, favorecendo a produção de sentidos a partir das experiências dos estudantes. Em relação à mediação, Hernández (2011) acrescenta que a

[...] mediação pressupõe que 'o signo é possuidor de significado' [...] . Nesse sentido, a Cultura Visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da Cultura Visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos (HERNÁNDEZ, 2011, p. 52).

É relevante pensar em um ensino de Arte que ofereça espaços para as discussões e narrativas que foram negadas ao longo da história, para destacar o papel da multiplicidade de atores sociais que compõem as culturas. Assim, podemos favorecer e fomentar formas de conhecimento a partir de estéticas plurais que quebrem padrões normativos de classificação e identificação no universo das artes visuais.

O ensino de arte é capaz de se transformar para lidar melhor com as visualidades e complexidades imagéticas da contemporaneidade. Segundo Duncum (2011), no entanto, isso não significa abandonar a produção artística do passado, mas sim encontrar meios de conectá-las e/ou relacioná-las com o que é produzido, visto, criado e sentido na atualidade, oferecendo oportunidades para trabalhar os conteúdos da história da arte para além das padronizações embranquecidas.

Este caminho de aprendizagem artística que fortalece a representatividade negra dentro do ensino de Arte, por meio das obras de Kehinde Wiley e de outros artistas e ativistas, que acabam por fomentar no público consumidor um sentimento de empatia e de reconhecimento diante de subjetividades e identidades marcadas pela diferença social.

No caso desta pesquisa, os estudantes que estão conhecendo as obras Kehinde Wiley por meio de minhas ações e propostas em sala, aprendem também se vendo, se observando, olhando a representação étnica presente em sua arte e notando os modos como o contraste social existente no mundo pode afetar também sua maneira de estar no mundo, e possibilitando, quem sabe, maneiras mais positivas de encarar essas mesmas diferenças.

Identifica-se a necessidade de mostrar as consequências causadas pela escravidão nos mais diversos contextos da vida de uma pessoa negra e de outros grupos racializados por meio do processo de colonização. O que se busca é conseguir mostrar e instruir o alunado a denotar seus vestígios dentro e fora da Arte e da Educação. Entendo que este modo de intervenção positiva e de reparações em sala de aula como uma maneira de combater discursos que banalizam ausências representativas, rotulando-as como simples reclamações de pessoas sensíveis ou problemáticas.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA E REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS

O presente capítulo se destina a realizar uma discussão sobre a metodologia que adotei na pesquisa, ao relacioná-la ao referencial teórico e às obras do artista plástico afro- -americano Kehinde Wiley, que tive como referência principal para as discussões em torno dos marcadores sociais étnicos e raciais com os quais lidei em sala de aula no diálogo com meus alunos. Considerando a importância da metodologia para a pesquisa acadêmica em artes visuais, uma abordagem etnográfica foi escolhida como maneira de realizar uma análise profunda sobre o impacto da obra de Kehinde Wiley naquele contexto pedagógico, bem como por sua sólida base teórica, e seu relacionamento profundo educação e com a Cultura Visual.

Para conceituar o âmbito antropológico da pesquisa, as considerações de Geertz (2008) são importantes para estabelecer uma ligação entre a antropologia, as visualidades e a cultura. Os conceitos de Mirzoeff (2016) sobre Cultural Visual são cruciais por dialogarem com Clifford Geertz e com outros teóricos da diversidade cultural tratados aqui, bem como por sua percepção sobre a importância cultural da imagem. No âmbito pedagógico, Marli André (2009) traz uma perspectiva do olhar etnográfico para a pesquisa voltada ao contexto escolar, aliando uma base teórica estruturada a uma morfologia prática e plenamente executável para a sala de aula.

Num segundo momento, este capítulo traz um estudo sobre a importância da Cultura Visual na visibilidade afrodescendente. Para isso, serão elencadas as proposições de Quijano (2016) sobre eurocentrismo, de Hall (2018) sobre a produção da imagem do negro nesse processo, e de autores e pesquisadores negros como Cavalleiro (2008) sobre a importância da arte negra no aprendizado de alunos afrodescendentes. Um estudo detalhado fundamentado pelos apontamentos de Buffington (2009) explicando Kehinde Wiley como referência artística, cultural e de militância negra é feito para justificar o seu uso e seu impacto sobre o ambiente escolar pesquisado.

2.1 O método etnográfico nas artes visuais

Para a apresentação da metodologia, é preciso primeiramente conceituar e debater o método no intuito de traçar uma perspectiva acadêmica e uma justificativa

para o seu uso, considerando o ambiente pesquisado. É necessário apresentar as vantagens do método etnográfico e como ele pode se aliar de modo produtivo às pesquisas no campo da Cultura Visual e de investigações realizadas no ambiente escolar.

Sendo assim, o método de pesquisa escolhido foi a etnografia, uma forma de análise dos hábitos culturais de uma determinada população que pode ser baseada na observação empírica e contar com a participação e interação do pesquisador (GEERTZ, 2008; MALINOWSKY, 1978; LÉVI-STRAUSS, 1978). Segundo Geertz (2008), a etnografia faz parte do escopo de metodologias das ciências sociais, sobretudo da antropologia social, e pode ser definida como apreensão e análise de uma hierarquia de estruturas de significações comportamentais como categoria cultural. Essa apreensão é feita de acordo com uma descrição densa que busca a compreensão de

[...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 2008, p. 7).

Figura 39 – Lévi-Strauss em trabalho etnográfico com grupo indígena brasileiro,(1978).



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2009/morre-claude-levis-strauss>.

O estudo etnográfico proporciona uma riqueza de dados empíricos de forma que privilegia a profundidade de significado dos gestos comportamentais dos indivíduos pesquisados. Como já foi dito no início do texto, uma etnografia pode ser baseada numa observação distanciada, ou na interação do pesquisador com a população ou grupo pesquisado.

A pesquisa etnográfica baseada na observação é uma das mais antigas formas de etnografia e que, conforme Malinowski (1978), se baseia em uma imersão no cotidiano da cultura pesquisada, onde a observação deve produzir uma série de relatos honestos sobre as ações, os gestos, os rituais, os objetos e os símbolos presentes no cotidiano dessa cultura. A observação proposta por Malinowski não é, contudo, baseada em uma superficialidade; ela exige o devido despir dos preconceitos e um preparo prévio do pesquisador.

O tratamento científico difere do senso comum, primeiro pelo fato de que o cientista se empenha em continuar sua pesquisa sistemática e metodicamente, até que ela esteja completa e contenha, assim o maior número possível de detalhes (MALINOWSKI, 1978.p 10).

Lévi-Strauss, ao escrever o prefácio intitulado *Introdução à Obra de Marcel Mauss* (1974), elogia o pesquisador francês pela sua observação precisa e profunda dos gestos corporais dos nativos da tribo maori em suas práticas ritualísticas. O sucesso da observação etnográfica tem como fundamentos o detalhamento e a riqueza de elementos simbólicos, que se traduzem em uma descrição honesta do cotidiano do objeto de pesquisa.

Figura 40 – Malinowski interagindo com um grupo de sujeitos de suas pesquisas na Melanésia, (1953).



Fonte: <http://antropologiauecegrupo1.blogspot.com/2012/05/o-trabalho-de-malinowski.html>.

A observação participante é um método qualitativo de pesquisa que se dá também no caso da pesquisa etnográfica, na qual o pesquisador não apenas observa os participantes da pesquisa, mas também se envolve ativamente nas atividades dos participantes da investigação. Isso requer que o pesquisador se

integre ao ambiente dos participantes enquanto também faz anotações objetivas sobre o que está acontecendo.

A observação participante, como destaca White (2005) em sua pesquisa sobre moradores das áreas pobres nos arredores da cidade de Boston, dá ao pesquisador informações privilegiadas sobre o funcionamento do objeto de pesquisa. Na célebre pesquisa de Foote White (2005) em meio urbano estadunidense, foi necessário um longo período de tempo para que ele se estabelecesse entre os moradores e as *gangs* das *slums*³ de Boston, onde arranjos e negociações sobre sua estadia foram necessários para sua inserção nesse lugar.

Trabalhos como o de Foote White (2005) mostram que mesmo que o pesquisador esteja interagindo com o seu objeto de pesquisa, ele precisa ter ciência que partilhar de momentos comuns com o grupo pesquisado não significa que ele irá de fato estar integrado no grupo, ocupando ainda um lugar como *outsider* neste contexto. A observação participante é importante para que, ao compartilhar experiência com os pesquisados, o pesquisador possa não só apreender comportamentos, mas compreender esses comportamentos através do acesso às sensações que a observação etnográfica pode alcançar. O pesquisador ocupa então um lugar como alguém de outra origem que pode fazer uma descrição mais fiel e honesta a seu grupo.

2.1.1 O ambiente educacional na etnografia

O ambiente educacional é um espaço privilegiado para se fazer uma observação participativa, levando-se em consideração que, apesar dos exemplos citados de Lévi-Strauss, Malinowski (1978) e de Foote-White (2005), não há necessidade de se aventurar em terreno distante para estudo de povos em outras culturas, ou mesmo de se integrar em uma subcultura onde a sua presença é vista como estrangeira. A sala de aula é um ambiente rico em experiências e onde novos símbolos e significados são criados frequentemente pelos alunos e dos quais os professores fazem parte.

O método etnográfico encontra um terreno fértil na prática escolar. Segundo Marli de André (2009), a abordagem etnográfica em sala de aula começa a partir da

³ Bairros de população carente, conhecidos nos EUA pela criminalidade e pobreza.

observação de técnicas pedagógicas nos anos 1970. Os primeiros estudos sobre o ambiente escolar foram realizados em âmbito pedagógico por psicólogos behavioristas como Flanders, nos anos 1960. Contudo, a abordagem de uma psicologia positivista e behaviorista nos primeiros estudos etnográficos sobre o cotidiano escolar causou controvérsias entre os estudiosos de pedagogia que não concordaram com o seu aspecto exageradamente lógico-matemático, que não levava em consideração nuances mais profundas desse cotidiano (ANDRÉ, 2009).

Então, os estudiosos de pedagogia decidiram adotar o método da antropologia etnográfica por ela ser capaz de apreender “uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisado” (ANDRÉ, 2009. p. 31). Essa multiplicidade gera dados que, como apontou Geertz anteriormente, apreende estruturas de significado que geram uma compreensão empírica sobre o grupo estudado, uma vez que considera todo o contexto do ambiente escolar a ser analisado.

A pesquisa etnográfica em sala de aula tem grande potencial investigativo quando realizada pelo profissional de educação, visto que a formação pedagógica confere uma boa capacidade de entendimento do contexto escolar. E é necessário para a etnografia em sala de aula um conhecimento detalhado do universo da escola.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2009, p. 34).

O “conhecer a escola” também implica que o profissional de educação tem como desafio romper com uma rotina estática e metódica e possa abrir espaço para uma abordagem nova e mais precisa sobre o seu trabalho em sala de aula. A construção de um olhar que vislumbre mais detalhadamente as ações dos alunos é crucial para a construção de um método etnográfico que considere a complexidade pedagógica e social do grupo estudado (ANDRÉ, 2009).

Outrossim, é necessária a constituição de um material teórico que possa dar a base necessária para validar a pesquisa etnográfica. As técnicas, metodologias e

abordagens se solidificam e se justificam quando construídas e validadas sobre um referencial teórico conciso.

O que acontece, geralmente, no estudo etnográfico é uma discussão e um questionamento constantes desse referencial teórico e uma maior ou menor explicitação do mesmo ao longo do trabalho, dependendo do grau de conhecimento já existente a respeito das questões pesquisadas e do que vai sendo 'descoberto' durante o estudo (ANDRÉ, 2009, p. 35).

Tendo a base teórica bem fundada, o próximo passo será definir a escola em âmbitos "institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural" (ANDRÉ, 2009, p. 36). Essa etapa consiste em pensar sobre o ambiente escolar da Instituição de Ensino, onde são avaliadas as condições materiais e burocráticas da escola que se fará a pesquisa. Nesse ambiente também é feita uma pré-análise da situação econômica e social da comunidade escolar e a relação desta com a disciplina a ser trabalhada.

O próximo passo passa a ser a confecção do corpus da pesquisa através da observação participante. A observação etnográfica e o material produzido em sala de aula são de suma importância para a descrição densa necessária para a avaliação da pesquisa (ANDRÉ, 2009).

2.1.2 A etnografia na perspectiva das artes visuais

Tendo em vista que a presente pesquisa é feita no contexto do ensino de artes visuais, é necessária uma avaliação da importância da etnografia no âmbito artístico.

A história da antropologia e das artes visuais tem um longo caminho progresso. A pesquisa antropológica, desde Malinowski (1978) e Mauss (1974), se vale de material artístico para seus estudos acadêmicos sobre os povos pesquisados. Segundo Cesarino (2017), a confecção de imagens para a denotação das distinções entre a sociedade Ocidental e as sociedades dos povos originários foi fundamental a construção da antropologia como disciplina científica.

Figura 41 – Vênus de Willendorf⁴, (XX).



Fonte: <https://www.infoescola.com/arqueologia/venus-de-willendorf/>.

De fato, inicialmente, houve uma espécie de disputa entre a antropologia e arte, pois muitos artefatos etnográficos foram considerados também peças artísticas devido ao seu valor estético e precisão técnica (CESARINO, 2017). Se por um lado isso contribuiu para uma apropriação inicial de artefatos indígenas por colecionadores ocidentais, por outro lado, a descoberta da arte etnográfica contribuiu para uma reflexão sobre os aspectos antropológicos e sociais dos povos indígenas (CESARINO, 2017). Nessa perspectiva, é possível entender que a antropologia da arte pensa os aspectos sociais e antropológicos de um grupo através do trabalho etnográfico de sua produção artística.

Assim como Malinowski (1978), Mauss (1974) e Foote White (2008) fizeram um estudo detalhado sobre os comportamentos dos povos e grupos estudados, a antropologia da arte faz um estudo sobre as produções artísticas de povos originários e grupos sociais em diferentes contextos.

É claro que se deve distinguir o objeto etnográfico do objeto artístico. Segundo Fernandes Dias (2001), estudos de antropologia e estudos de arte batalharam para definir uma separação entre o que pode ser considerado obra de arte ou objeto etnográfico. Sobre esse debate acerca do que vem a ser objeto artístico, o autor português tem suas ressalvas:

Efectivamente, na renascença europeia iniciou-se a constituição de um domínio discursivo e prático específico da arte, que se institucionalizará plenamente no século XVIII iluminista – distinguindo as belas artes como um fim em si mesmas. Anteriormente, a classificação de “arte” aplicava-se a todas as actividades manuais realizadas segundo regras, com mestria – da

⁴ Uma das primeiras manifestações artísticas da humanidade com um grande valor antropológico.

arte de fazer imagens à arte do tecelão ou do apicultor. Mas “arte” tornou-se no Século XX uma categoria problemática, a arte tornou-se múltipla, e há muitas versões do que a arte é. Omiti-lo é ignorar precisamente um dos aspectos mais interessantes do mundo da arte moderna e contemporânea: a sua dimensão crítica e utópica, que é um dos factores que produzem essa complexidade, essa instabilidade (FERNANDES DIAS, 2001. p 106).

O autor entende que o objeto artístico tem um valor social muito complexo, em que suas funções emotiva, simbólica e crítica se mantêm intrínsecas ao mundo ocidental. Pensar como artísticos objetos funcionais (que fazem parte do dia-a-dia de culturas orientais ou dos povos originários) pode implicar em situar esses objetos em padrões eurocêntricos de estética, que dizem mais sobre aquele que o pesquisa do que sobre quem está sendo pesquisado.

Portanto é necessário entender o objeto antropológico etnográfico em um outro âmbito, distinto do artístico. Para o autor português, o objeto antropológico etnográfico se diferencia da obra de arte pela sua funcionalidade social ou prática no cotidiano da sociedade ou grupo pesquisado.

A nova ciência autonomiza-se e diferencia-se, em torno dos seus objectos de estudo. Nasce com ela a noção de “objecto etnográfico”, que se define por oposição aos outros objectos: aos naturais, por ser produto humano; aos arqueológicos, por ser de primitivos contemporâneos e não de povos desaparecidos; às obras de arte, por, ao contrário delas, ser um objecto funcional, ter uma utilidade prática e social. E esta última oposição, aos objectos artísticos, será a que primeiro vai marcar a especificidade do objecto etnográfico e da antropologia (FERNANDES DIAS, 2001 p. 109).

Como a presente pesquisa se dedica a um estudo pedagógico voltado para a Cultura Visual, uma pergunta se faz necessária: Como então o método etnográfico pode contribuir para estudos sobre cultura visual?

Se pensarmos na perspectiva de Mirzoeff (2016), a cultura visual contemporânea é definida por um mosaico de perspectivas sociais e estéticas interligadas em um mundo cada vez mais global, ligado pelos meios de comunicação, que tornam as experiências cada vez mais visuais. A oportunidade de expressão cada vez maior da visualidade, propiciada pelas mídias sociais, faz com que, cada vez mais, as pessoas queiram expressar a visualidade de seus mundos e trazer consigo as suas experiências sociais.

Nesse mundo extremamente visual, a imagem ocupa um local de destaque. A carga simbólica em torno da imagem faz com o estudo desta seja uma forma de compreensão do mundo social na contemporaneidade. O estudo da cultura visual

nessa perspectiva de Mirzoeff (2016) é fundamental para a compreensão da complexidade social e de formas de expressão de um mundo tão permeado por imagens.

O uso de uma técnica que possa apreender símbolos e significados culturais é importante para se pensar a cultura visual como o conjunto de perspectivas socioculturais expressas em manifestações artísticas.

A diversidade de imagens e a multiplicidade de significados, valores e características que constituem cada uma delas, fazem da visualidade um complexo sistema cultural em que dimensões estéticas e simbólicas se interagem na constituição identitária de distintas manifestações sociais (FREITAS, 2010, p. 2452).

Conceber a arte como um sistema cultural na perspectiva de Freitas (2010) e Geertz (1997) significa considerar que cada cultura tem sua perspectiva simbólica e formas de se expressão através da imagem. Assim, o estudo da imagem deve levar em consideração que "a variedade da expressão artística é resultado da variedade de concepções que os seres humanos têm sobre como são e funcionam as coisas" (GEERTZ, 1997, p. 181).

2.1.3 Aplicação da metodologia de etnografia no presente estudo

Uma vez definida a metodologia, é necessário fazer ressalvas sobre a aplicação dessa metodologia durante as aulas ministrada pelo presente pesquisador na escola Educação Básica na Escola Estadual Norberto Schwantes, localizada na cidade de Canarana – MT.

Como já explicitado anteriormente, o uso da metodologia etnográfica vem para enriquecer a apreensão de aspectos culturais e simbólicos manifestados pelos alunos durante as aulas ministradas nas séries. O que se pretende compreender e considerar se dá em torno do poder transformador da arte (o qual será tratado no capítulo subsequente) e de como os alunos reagem ao contato com a arte negra e subversiva de Kehinde Willey, num panorama onde o ensino de arte é predominantemente eurocêntrico. Como esse contato pode causar novas percepções?

Pelo seu caráter pedagógico, essa metodologia etnográfica se baseia na proposta de Marli de André (2009), que divide a pesquisa em três âmbitos: o institucional, o pedagógico e o sócio/cultural.

O âmbito institucional é onde são descritas as condições estruturais e burocráticas do colégio Noberto Schwantes. Nesse estágio, as condições ambientais da escola são levadas em consideração, desde a estrutura física até a estrutura social em que ela está inserida no município de Canarana-MT.

O segundo é o âmbito pedagógico, onde são descritas as atividades pedagógicas em sala de aula. Aqui serão fornecidas informações sobre o material didático utilizado, a forma como os alunos recebem as atividades, bem como o desempenho dentro do tempo delimitado.

O próximo âmbito é o mais profundo, dizendo respeito ao aspecto social e cultural que envolve a pesquisa.

É um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la (ANDRÉ, 2009, p. 37).

Aqui, os aspectos culturais e sociais do contato com uma visualidade plural serão avaliados para a formulação do corpus da pesquisa, com a validação dos referenciais teóricos fornecidos e de como eles dialogam com as experiências apreendidas na observação participante do docente proponente deste estudo. Também é nesse âmbito que o impacto que a obra de Kehinde Wiley exerce sobre o material produzido em sala de aula é avaliado, bem como os desdobramentos desse impacto na consciência sobre negritude nesse espaço.

É importante destacar que, mesmo se tratando de uma pesquisa qualitativa, optei por não realizar entrevistas individuais, tampouco qualquer trabalho de pesquisa efetuada diretamente com outros colaboradores da escola que não fossem os alunos com os quais tinha contato em minhas aulas, por meio de nossas interações em sala. Então, o material etnográfico a ser aqui analisado, que contém a descrição profunda da evolução dos alunos a partir do seu contato com a obra de Kehinde Wiley, é oriundo de meus diários de classe que acompanharam seus desempenhos de forma mais geral, durante o período escolhido. Essa escolha permitiu que eu não tivesse que necessariamente entrevistá-los ou mesmo que não fosse preciso realizar

experiência de grupo focal com turmas definidas. As descrições baseiam-se, assim, nas minhas experiências pessoais em sala de aula, em impressões que foram colhidas e registradas em meus diários de classe e analisadas para esta iniciativa de pesquisa posteriormente.

2.2 Plano de aulas como apoio metodológico

Ao pensar a perspectiva metodológica etnográfica de Marli André (2009), o plano de aula tem sua importância por se tratar de um guia das atividades em sala de aula, contendo as ações a serem analisadas na pesquisa. Portanto, o plano de aulas é construído seguindo as fundamentações que servem como base para o estudo apresentado na dissertação.

Pensando em práticas pedagógicas no ensino de artes visuais, e tendo na produção de Wiley uma possibilidade de trabalhar a representatividade afrodescendente, foi elaborado um plano de aulas com a intenção de evitar a falta da diversidade visual, cenário carente que ainda limita dentro dos estudos dentro de escolas, afinal, “a autonomia reivindicada pelo direito a olhar opõe-se à autoridade da visualidade” (MIRZOEFF, 2016, p. 747), sobretudo das visualidades dominantes.

A esse respeito, enfatizando o valor das transformações que o estudo da arte pode promover nos indivíduos, Canclini ressalta que:

O estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras de arte tanto quanto das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais, e também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura (1984, p. 208).

Dentro do planejamento bimestral da escola Norberto Schwantes, foram identificados conteúdos e objetivos de aprendizagem que dialogam com a linguagem visual do artista Kehinde Wiley, provocando-nos a pensar formas de trabalhar em sala de aula com a educação estética e a crítica do olhar na formação da identidade sociocultural dos alunos. A criação do plano de aula procurou articular semelhanças entre o artista/pesquisador, artista/obra e obras/alunos, descobrindo contextos e vivências similares.

O objetivo foi mostrar a necessidade de repensar a produção estética eurocêntrica e as formas ignoradas de representação e identificação pelo sistema artístico e educacional. Como afirma Mirzoeff (2016, p. 746), “o direito a olhar não é meramente uma questão de visão. Ele começa em um nível pessoal com o olhar adentrando os olhos de alguém para expressar amizade, solidariedade ou amor”.

Na criação do plano de aula, houve a preocupação com a questão da identificação, a fim de incentivar reflexões sobre a invisibilidade de negros nas artes visuais e as formas como foram representados. Foram planejados espaços de discussão com os estudantes, buscando as vozes dos sujeitos afrodescendentes ou aqueles com estéticas tidas como excêntricas, proibidas, esquisitas, sobre a contemplação da diversidade de representações ou autorrepresentação no campo da produção e dos estudos de artes visuais. O plano de aula, nesse sentido, buscou uma contribuição histórica fazendo ponte com o artista Kehinde Wiley e indo em direção ao que Mirzoeff defende em seu célebre artigo “O Direito a Olhar”:

A visualidade separa os grupos assim classificados como forma de organização social. Tal visualidade segregava aqueles que visualizavam para impedir que estes ganhassem coesão como sujeitos políticos, como trabalhadores, povo ou nação (descolonizada). Finalmente, faz parecer certa esta classificação separada e, portanto, estética (MIRZOEFF, 2016, p. 748).

O plano de ensino foi concebido da seguinte forma:

Plano de ensino

IDENTIFICAÇÃO
NOME: JORGE ALADIR DA CRUZ MALHEIROS
CARGO: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA / ARTES
DATA: 02/10/2018
TEMA: ARTE CONTEMPORÂNEA
MATRICULA: 287170
HORÁRIO:

Público-Alvo: Ensino Médio
CARGA HORÁRIA: 04 AULAS DE 50 MINUTOS

OBJETIVOS

Geral: Oportunizar ao aluno o desenvolvimento do discurso visual crítico, ampliar a visibilidade afrodescendente na arte é estimular habilidades artísticas, pontos fundamentais do ensino de artes visuais.

Específico: Proporcionar aos alunos a compreensão do conhecimento artístico e valorizar sensibilidades e diversidades visuais, buscando o desenvolvimento humano social na sociedade atual.

RECURSOS DIDÁTICOS

Nesta aula serão utilizados vídeos e imagens em data show e impressas, quadro, giz branco/caneta para quadro branco, apagador, folhas e materiais para desenho colorido.

ATIVIDADES DE ASSIMILAÇÃO:

A atividade para assimilação do conhecimento consiste na realização de desenhos representativos., onde os alunos poderão desenhar amigos, familiares ou ídolos os quais se identificam. Assim, poderão ampliar os conhecimentos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e operativas. Trata-se de interpretações visuais, contextualizações entre cargas sociais e emocionais de situações cotidianas vividas em sua comunidade e cultura, transformando estereótipos que são discriminados por padrões estéticos, em trabalhos artísticos assim como faz o artista.

AValiação

Avaliação Processual: esta será realizada observando a aprendizagem do aluno através de sua participação, interesse e produção criativa nas atividades orientadas durante a aula, como análise de imagens e atividades práticas colaborativas com os colegas para a criação de desenhos representativos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada será teórico-prática, com estímulos e desenvolvimento de

habilidades artísticas de desenho, dentro da chamada abordagem triangular (ver, analisar, fazer), integrada com estudos de cultura visual que aprofundam a análise crítica da imagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Ricardo. **A cultura visual e o olhar antropológico**. *Visualidades*, v. 10, n. 1, janeiro-junho, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083>.

WILEY, Kehinde, 2017. Disponível em: <http://kehindewiley.com/> Acesso em: 29/11/2017.

WILEY, Kehinde, 2015. Disponível em: <http://www.vice.com/> Acesso em: 29/11/2017.

2.3 O trabalho de Kehinde Wiley e seu uso na metodologia pedagógica no ambiente escolar

Figura 42 – *Rumors of War*, Kehinde Wiley, (2019).



Fonte: arquivo do autor.

O artista norte americano Kehinde Wiley foi escolhido como referência estética pelo uso da poética “aristocrática” em seu trabalho, já que ele faz releituras de obras clássicas e “troca” a representação da nobreza europeia por aquela de

pessoas diversas. Acredita-se que o trabalho de Kehinde no ensino de artes visuais pode levantar questões sobre como jovens negros, asiáticos, latinos e transgêneros presentes nas obras do artista podem agora se ver representados na arte.

Outro ponto que a presente pesquisa leva em consideração é que, por meio da produção de Wiley, sujeitos diversos podem se identificar com os trabalhos legitimados pelo sistema da arte, colaborando para a ocupação de espaços de arte como museus e galerias que foram negados à cultura afro-americana estadunidense durante grande parte da História da Arte ocidental naquele país. Kehinde Wiley pinta o agora, traz pessoas comuns e características e estéticas marginalizadas ou evitadas para sua arte, estabelecida por meio de pinturas à óleo, esculturas e vitrais.

Dessa forma, ele subtrai o protagonismo das representações de personagens brancos, desconstruindo essa “tradição” seletiva. Com isso, cria uma dissonância cognitiva que pode provocar deslocamentos, algo no mínimo desejado nos processos de ensino de Arte. A intenção é questionar a invisibilidade do negro na arte, observando novas possibilidades de construção do olhar crítico para estudantes da disciplina de Artes do Ensino Fundamental e buscando relações étnico e raciais com vistas à uma maior representatividade na arte e na cultura visual contemporânea.

Figura 43 – *Femme piquée par un serpente*, Kehinde Wiley (2008)⁵



Fonte: arquivo do autor.

⁵ Oil on canvas, 102 × 300 in (259.1 × 762 cm).

Figura 44 – *Femme piquée par um serpent*, Auguste Clésinger (1847).



Fonte: arquivo do autor.

O trabalho desse artista afro-americano é, antes de tudo, uma provocação ou resposta às referências das culturas eurocêntricas e que claramente não representam muitos grupos humanos. Assim, esse artista é utilizado no plano de ensino com enfoque na diversidade racial dentro das artes, para discutir questões relativas aos problemas sociais e propor reflexões críticas acerca de como as visualidades influenciam nas relações de poder e no modo como o indivíduo se vê e é visto (HERNÁNDEZ, 2011). Busca-se ir de encontro às premissas da educação da cultura visual, sobretudo as que se referem às questões de justiça social e de respeito à diversidade, seja ela religiosa, étnica ou qualquer outra.

Figura 45 – *Autorretrato*, Kehinde Wiley, (2008).



Fonte: arquivo do autor.

Segundo a pesquisadora norte-americana Mellanie Buffington (2009), o artista foi criado por sua mãe, mulher afro-americana, solteira, e não teve muito contato com seu pai de origem nigeriana na cidade de Los Angeles. Aos 11 anos, o jovem Kehinde foi matriculado em aulas de arte gratuitas de fim de semana, período em que conheceu a *Huntington Art Gallery*, cuja coleção de retratos britânicos do século XVIII e XIX trouxeram a ele uma familiaridade precoce com o gênero. Ao se deparar com a predominância de pessoas brancas retratadas nas pinturas, o jovem Kehinde se perguntava onde estavam as pessoas negras e se indagava sobre a inexistência de pessoas negras nas pinturas, seja em posições de poder, de riqueza ou de força (BUFFINGTON, 2009).

Muito cedo, ele se tornou “muito consciente dos símbolos de poder, das implicações do retrato tradicional que são realizados com base nas noções de privilégio, poder, elitismo (...) Ele observava um mundo no qual não estava incluído” (TSAI, Brooklyn Museu, 2015, p. 2), Conforme relatou a curadora da exposição do artista no museu do Brooklyn. Wiley estudou no *Fine Art Institute* de São Francisco, depois obteve o seu mestrado em Belas Artes (MFA) na Universidade de Yale. Após a formatura, tornou-se artista residente no *Studio Museum*, no Harlem, e logo vivenciou diversas imersões em contextos visuais urbanos, que mesclados às referências clássicas, trouxeram uma nova identidade estética para seu trabalho⁶.

Wiley evita modelos profissionais, preferindo abordar jovens afro-americanos nas ruas de Los Angeles, mostrando a eles seu trabalho e discutindo com eles técnicas de pintura, para posteriormente convidá-los para posar. Os modelos que concordam em posar para Wiley podem escolher a sua pose, seu figurino, sendo que são necessariamente retratados em situações que emanam poder. Outra característica é o uso de roupas de estilo *street wear* pelos modelos em seus trabalhos, numa forma de denotar o poder da cultura periférica afro-americana negra (BUFFINGTON, 2009). Sobre o seu processo poético, Wiley comenta:

Há anos, venho pintando homens negros como uma maneira de responder à realidade das ruas. Pedi a homens negros que fossem ao meu estúdio com as roupas que eles quisessem. E, frequentemente, essas roupas eram as mesmas mostradas na TV como ameaçadoras. E, como artista, você não pode evitar que sua trajetória seja alterada pela realidade das ruas. Para mim, essa não é uma história nova, tudo isso é uma maneira muito usada

⁶ Cf. <https://www.britannica.com/biography/Kehinde-Wiley#info-article-history>.

de policiar, controlar e consumir corpos negros. Meu trabalho sempre foi uma resposta a isso⁷ (WILEY, 2009, p.5).

É possível pensar em Kehinde Wiley como um artista que tem muito a dizer para os estudantes das escolas públicas brasileiras, dada a força de seu alcance (no sistema de arte e como identificação da comunidade negra estadunidense), bem como as formas de construir olhares mais críticos sobre a arte legitimada. Sua arte proporciona a oportunidade de os alunos verem como parte das artes e movimentos culturais atuais, tratando-se, portanto, de uma “reivindicação performativa de um direito a olhar” (MIRZOEFF, 2016, p. 750).

Pensando nas potencialidades temáticas que podem ser trabalhadas em sala de aula a partir do trabalho de Kehinde Wiley na disciplina de Arte, busca-se refletir sobre as questões referentes à representatividade, aquela que vai além das estéticas colonialistas e dialoga com o contexto contemporâneo. Esta proposição ressalta as aproximações que podem ser estabelecidas entre conhecimento estético e cultural visual, propostas que têm intenções de trabalhar pedagogicamente a temática da representatividade afrodescendente no ensino de Arte.

Em seu trabalho com estudantes norte-americanos, Buffington (2009) usa uma metodologia a partir da qual as obras de Kehinde Wiley servem para provocar um debate sobre representatividade e empoderamento da imagem do negro:

Discutimos a ausência de afro-americanos da tradição européia de retratos e como o trabalho de Wiley subverte ativamente essa tradição. Ao olhar para uma imagem do rapper e ator Ice-T em uma pose napoleônica, um aluno o interpretou como ameaçador e violento. Outros estudantes discordaram e argumentaram que a pose era real, poderosa e orgulhosa. O diálogo que se seguiu entre os alunos mergulhou nas idéias de raça e representação nas pinturas de Wiley. Além disso, isso levou a uma discussão sobre o uso de poses tradicionais de Wiley de outros retratos e como as representações de poder mudam com o tempo e são culturalmente específicas (BUFFINGTON, 2009, p. 37).

Considerando que questões como equidade, privilégio e identidade estão presentes na obra de Wiley, ela se torna muito importante para suscitar debates entre o alunado (BUFFINGTON, 2009). A partir da compreensão de que os processos de aprendizagem em arte podem ser potencializados por meio da transdisciplinaridade e ampliados pelos próprios alunos, busca-se também

⁷ Entrevista à Revista *Vice*, por Antwaun Sargent.

destacar o posicionamento político do artista e seu papel como promotor de conhecimento através de sua produção artística, cujas temáticas podem enriquecer a formação dos discentes.

Assim como na presente pesquisa que desenvolvi, Buffington (2009) usa de uma metodologia que se vale da cultura visual, a partir da criação visual em sala de aula mediante a aproximação com as obras de Kehinde e de uma metodologia de análise antropológica etnográfica com base na descrição profunda de Geertz (2008).

O trabalho artístico de Kehinde Wiley mostra-se eficiente para tratar da invisibilidade da população negra nas artes visuais, pois permite relacioná-la com as experiências e sensibilidades de um grupo social que historicamente foi subalternizado, além de permitir interlocuções históricas e culturais. Trazer artistas que ajudam a conhecer a diversidade cultural colabora para a formação de sujeitos mais preparados para uma afirmação étnica, que busca repensar atitudes discriminatórias e silenciadoras do sistema cultural.

Portanto, o presente projeto considera que a referência artística de Kehinde Wiley vai ao encontro das premissas da Cultura Visual. Nos estudos de Cultura Visual, os modos de ver o mundo e as possibilidades de interpretações sobre o que se vê ocorrem de forma autônoma aos saberes propostos no ensino de Arte. Portanto, não estão presos somente aos muros das escolas, mas acontecem nos diversos lugares por onde os sujeitos circulam, seja no mundo real ou virtual, trazendo mais possibilidades de ver e refletir sobre culturas e campos do conhecimento através das imagens que nos chegam, como é o caso deste estudo, que acontece mesmo sem a exposição dos trabalhos reais do artista.

A identificação com o trabalho de Kehinde Wiley apreendida pelos alunos do colégio Noberto Schwantes – numa cidade pequena e distante dos grandes centros urbanos como Canarana, Mato Grosso –reflete nessa carência de visualidade que uma perspectiva colonizadora pode causar. A recepção inicialmente positiva em relação ao trabalho de Wiley apenas reforça não só a necessidade desse estudo, como a potência de sua imagem.

A ascensão de artistas negros na cultura visual brasileira traz toda uma nova perspectiva de superação da limitação visual eurocêntrica exercida pelas estruturas sociais brasileiras. Pode-se entender a descolonização estética na arte como:

[...] uma tentativa de identificar contra-estratégias empreendidas por artistas contemporâneos brasileiros no regime representacional racializado e compreender como essa empresa pode constituir uma forma de descolonização (DOSSIN, 2016 p.25)

Figura 46 – *Behind the Myth of Benevolence*, Titus Kaphar (2014).



Fonte: <https://www.culturetype.com/2018/03/28/titus-kaphar-and-ken-gonzales-day-explore-unseen-narratives-in-historic-portraiture-in-new-national-portrait-gallery-exhibition/>.

No Brasil, a Lei n. 11.645/08, que trata da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, já indica a necessidade de abordar essa discussão em todas as disciplinas do currículo da Educação Básica, variando conteúdos e conceitos de acordo com a faixa etária e a instituição. Os conteúdos visam à interculturalidade, à valorização da diversidade, da identidade cultural e das relações sociais que ambientam a atual sociedade.

Um currículo escolar que se constrói pautado no respeito aos diferentes universos culturais tem mais chance de contemplar e contribuir para o conhecimento da diversidade humana, começando pela conscientização crítica dos alunos sobre

os aspectos de uma convivência igualitária e observando os contextos sociais, culturais e históricos de cada um.

A educação pela Cultura Visual no ensino de Arte pauta-se por processos pedagógicos baseados na transdisciplinaridade que

[...] além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 53).

Portanto, é interessante a difusão da cultura visual no ensino de Arte, uma vez que aponta possibilidades de estruturação nos planos de ensino por parte do corpo docente, influenciando, também, suas escolhas metodológicas, formas de avaliação e objetivos de aprendizagem. A proposta multiculturalista no currículo surge a partir das transformações de um mundo globalizado, mas ainda excludente. Portanto, essa forma de pensar os conteúdos de Arte vai ao encontro das realidades dos alunos e da comunidade escolar, enriquecendo o conhecimento para todos.

Segundo Hernández (2009, p. 208), “vivemos e produzimos um novo regime de visualidade”, e este regime exige uma habilidade extra para interpretar e mediar as imagens, principalmente em um tempo de multiplicação e consumo de imagens. A esse respeito, enfatizando o valor das transformações que o estudo da arte pode promover nos indivíduos, Canclini ressalta que

[...] o estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras de arte tanto quanto das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais, e também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura (CANCLINI, 1984, p. 208).

Propostas para uma educação descolonizadora e multiculturalista na Cultura Visual se somam a esforços para criação de uma escola mais inclusiva. Perspectivas como de Cavalleiro (2008), Dossin (2016) e Novais (2019) trazem abordagens sobre a inserção de uma pedagogia que ensine e valorize o aluno negro no intuito de empoderá-lo para a reivindicação do seu espaço na construção da sociedade brasileira. Tanto Novais (2019) quanto Dossin (2016) entendem que o

ensino de uma cultura visual afrocentrada soma e aponta para a descolonização e valorização da imagem do negro frente ao racismo estrutural.

Figura 47 – *AMERICAN, B.*, Kehinde Wiley, (2010).



Fonte: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-history-for-teachers/xaaa3470a:teaching-with-images/xaaa3470a:go-deeper-oppression-and-resistance/a/kehinde-wiley-napoleon-leading-the-army-over-the-alps>.

Nesse processo de buscar espaços de discussão favoráveis às ressignificações em sala de aula, é possível transformar os efeitos dos estereótipos racistas que historicamente foram reproduzidos pela cultura hegemônica. A imagem acima, uma pintura do artista Kehinde Wiley, é um dos bons exemplos dessa mudança: pessoas afrodescendentes em posições de visibilidade e poder, uma visualidade que colabora para romper com o imaginário inferiorizado da população negra na História da Arte. Aqui, ao fazer uma releitura do quadro de Napoleão Bonaparte de Jaques-Louis David, o artista rompe com o pensamento e a visualidade colonizada e eurocêntrica e fornece uma imagem do negro como detentor de poder.

Pensando em práticas pedagógicas no ensino de artes visuais, a produção de Kehinde Wiley fornece uma possibilidade de trabalhar a representatividade afrodescendente. O que se visa aqui é a superação de um olhar colonizado e

eurocêntrico praticado dentro e fora das escolas, afinal, “a autonomia reivindicada pelo direito a olhar opõe-se à autoridade da visualidade” (MIRZOEFF, 2016, p. 747), sobretudo das visualidades dominantes. Por isso, a presente pesquisa acredita que o trabalho de Kehinde de colocar o negro no centro da visualidade é de suma importância para o vislumbre de uma possibilidade de visualidade descolonizada e afrocentrada.

Para cumprir com tal função, a presente investigação criou um planejamento bimestral escolar com conteúdos e objetivos de aprendizagem que dialogavam com a linguagem visual do artista Kehinde Wiley. O que se visou foi pensar formas de trabalhar em sala de aula com a educação estética e a crítica do olhar a partir da cultura visual na formação da identidade sociocultural dos estudantes.

3 O TRABALHO DE RESSIGNIFICAÇÃO EM SALA DE AULA

Considerando a relação da imagem com a a criação das identidades, aliada à relevância dos estudos de arte e da cultura visual para o questionamento e a ressignificação do status quo dos significados, bem como a importância do papel do ensino na autopercepção do alunado, o presente estudo parte de uma atividade em sala de aula promovida na disciplina de Artes Visuais na Escola Estadual Noberto Schwantes. Nessa atividade, foi proposto que o aluno representasse uma pessoa negra com a qual ele tivesse uma relação de admiração e de certa proximidade em um desenho ou pintura (essas pessoas poderiam ser um pai, um outro parente, celebridade, amigo, professor etc.). Essa atividade foi proposta após o debate em sala de aula acerca da visibilidade dos grupos minoritários e do trabalho de Kihide Wiley, para repensar a posição da imagem de sujeitos subalternos na arte e suas representações.

O principal objetivo dessa pesquisa foi entender como o alunado (em sua maioria negra e indígena) percebe o “outro”, e qual é a sua percepção em torno da negritude e como isso ecoa na autorrepresentação que o alunado tem sobre sua raça e sobre etnicidade. Isso tem um impacto importante e pode nos ajudar também a questionar como os regimes de representação criados pela dominação europeia em nosso passado colonial e em nossa mídia eurocêntrica influenciam a visão de mundo dos alunos, como proposto ao longo deste trabalho.

Afinal de contas, Hall (2016) mostra como um grupo inteiro pode ser representado a partir de vários níveis de distorção histórica e social, a partir do essencialismo de um significado inerente e fixo. O que Hall (2016) demonstra é que não há significados fixos, eles são construídos a partir de linhas de diferença, principalmente pelo grupo hegemônico – aquele que acumula poder para representar e significar positivamente ou negativamente certos grupos sociais racializados. Isso implica que, sendo construídos, os significados não correspondem à “realidade” ou à verdade sobre um grupo social e, enquanto afixos, eles podem ser modificados ou até mesmo reconstruídos.

Acredito que, se partimos do princípio de que há uma construção da imagem, é necessário demonstrar como ela ocorre. A reflexão por parte dos alunos sobre o método de produção e sobre o contexto social em que ela se insere e ocorre é

fundamental. Afinal, como a produção artística em sala de aula dialoga com os contextos socioculturais dos alunos da escola em questão?

Como se observou no primeiro capítulo deste trabalho, há uma seara vibrante de novos artistas periféricos emergindo em território nacional desde as últimas décadas do século XX. Há esforços oriundos dos próprios membros de grupos minoritários para assumir o protagonismo de suas próprias representações na arte. Assumindo que cultura é um conjunto de práticas, como propõem Hall (2016) e Geertz (2008), e que as identidades são construídas por processos linguísticos, a prática artística se coloca com uma importante forma de reivindicar significação e produção destas novas construções representacionais.

Afinal, como propõe Hall (2016), uma representação não possui um significado real até ser representada. Ou seja, a própria prática artística, devidamente trabalhada a partir de conhecimentos e reconhecimentos libertadores, transforma a própria representação. Para um indivíduo, como propõe Foucault (1999), autonomia implica em poder. Tomar então as rédeas dos processos linguísticos de representação é uma forma de reclamar esse poder, o que é ao mesmo tempo um ato de resistência e uma forma de protagonismo nestes processos de disputa em torno das políticas de representação.

Mas o que isso pode representar para um aluno de uma região periférica do Brasil como o sul do Mato Grosso? Quais são os seus regimes de representação da forma como eles veem o mundo, ou o outro, ou a si mesmos? O trabalho de artistas minoritários está mudando a percepção sobre a forma como suas identidades são representadas e influenciando, ainda que indiretamente, suas visões?

Diante dessas perguntas, os códigos de habilidades da atividade proposta consistiam em:

EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Partindo desses pressupostos, foi planejada uma aula sobre identidades minoritárias na arte, com referência no artista Kehinde Wiley, juntamente com uma atividade de representações ou autorrepresentação sobre esses temas.

A pesquisadora norte-americana Melanie Buffington (2009) trabalha há mais de 10 anos com esse tipo de experiência em cursos de formação de professores de arte nos Estados Unidos. Ela usa atividades de retrato em desenho e fotografia de grupos minoritários com referência a Kehinde Wiley para inspirar o que ela chama de inteligência multicultural ou *multicultural intelligence*.

Proponho o termo inteligência multicultural para descrever o processo contínuo de aprendizagem sobre as culturas que deve ocorrer ao longo de nossas vidas, com base na exploração de Gardner (1999) da ideia de que uma compreensão expandida da inteligência é essencial para desenvolver métodos mais apropriados de avaliação e educando alunos⁸ (BUFFINGTON, 2009, p. 34; tradução nossa).

Buffington (2009) entende que a arte de retratar o outro, mais do que uma simples atividade voltada para técnicas de desenho, é uma atividade que propõe reflexão sobre contextos sociais. Inteligência multicultural é um termo utilizado aqui para se referir a essa descoberta do outro enquanto conhecimento enriquecedor. Tal conhecimento, segundo a pesquisadora em educação, é crucial para desmistificar concepções erradas sobre o outro e elevar a autoestima de alunos em situação de vulnerabilidade oriundos de grupos minoritários, bem como combater a violência contra esses grupos, principalmente a violência racial.

Analisar e interpretar os retratos de Wiley trazem à tona muitas questões, incluindo representação, identidade, raça e poder. Em aula discussões sobre o trabalho de Wiley, os alunos fazem comentários como: 'É estranho ver o retrato de um homem afro-americano parecendo orgulhoso e poderoso' (comunicação pessoal). Discutimos a ausência de afro-americanos na tradição europeia de retratos e como o trabalho de Wiley subverte ativamente essa tradição. Ao olhar para uma imagem do rapper e o ator Ice-T em uma pose napoleônica, um aluno o interpretou como sendo ameaçador e parecendo violento. Outros alunos discordaram e argumentaram que a pose era régia, poderosa e orgulhosa. O diálogo que se seguiu entre os alunos mergulhou em ideias de raça e representação nas pinturas de Wiley. Além disso, isso levou a uma discussão sobre o uso de poses tradicionais por Wiley de outros retratos e como as representações de poder mudam com o tempo e são culturalmente específicas⁹ (BUFFINGTON, 2009 p. 39; tradução nossa).

⁸ "I posit the term multicultural intelligence as a descriptor for the ongoing process of learning about cultures that should occur throughout our lives, drawing on Gardner's (1999) exploration of the idea that an expanded understanding of intelligence is essential to developing more appropriate methods of assessing and educating students".

⁹ "Analyzing and interpreting Wiley's portraits bring up many issues including representation, identity, race, and power. In class discussions of Wiley's work, students make comments such as, "It's odd to see a portrait of an African American man looking proud and powerful" (personal communication) (see Figure 3). We discuss the absence of African Americans from the European tradition of portraiture and how Wiley's work actively subverts this tradition. When looking at an image of the rapper and actor

As aulas da pesquisadora, com o auxílio de atividades de retrato de pessoas em situação de poder, auxiliam a criar um novo conhecimento acerca das posições de sujeito ocupadas pela identidade negra. De periférico, surge a possibilidade de esse sujeito ser visto como régio ou com orgulho.

Portanto, entre 2018 e 2020 foram realizadas atividades de classe, com diversas turmas desde o nível fundamental até o Eja, em varias escolas, com consentimento dos alunos, sobre a contribuição para esta pesquisa, através da participação na atividade proposta. Procurando basear nessas premissas para inspirar um debate sobre as posições que as imagens feitas pelos alunos ocupam. Primeiramente buscou-se mostrar de forma empírica a flagrante ausência de pessoas negras como protagonistas da representação nas obras de arte. A atividade buscou muito mais do que somente propor o desenho de pessoas negras; buscou avaliar o nível de autoimagem que os alunos negros, indígenas entre outros grupos não brancos têm de si juntamente do outro. Diante disso, foram escolhidos 4 trabalhos que serão analisados a seguir, juntamente com os contextos e os relatos descritos nos diários de classe, como proposto pela metodologia de pesquisa antropológica em sala de aula mencionada no capítulo anterior (ANDRÉ, 2009).

3.1 Análise das imagens produzidas em sala de aula

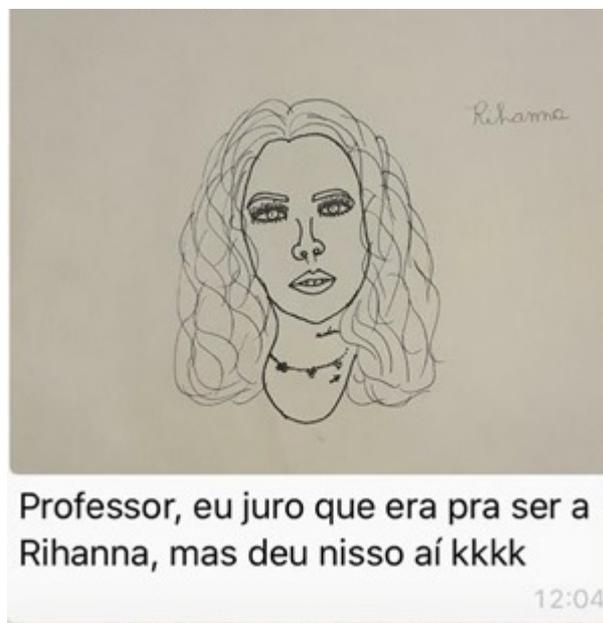
Devido à regra do anonimato para pesquisa acadêmica com seres humanos, vamos definir os estudantes de acordo com números da ordem de análise. É importante destacar que, devido à pandemia do coronavírus e todo distanciamento social que ocorreu durante a pesquisa, muitos enviaram apenas a foto dos trabalhos realizados em domicílio. Isso não altera a qualidade dos desenhos nem a forma de avaliação utilizada.

Outro ponto importante é a de que os trabalhos aqui analisados foram escolhidos de acordo a relevância visual que carregam e também por terem pontos em comum com outros trabalhos em sala de aula a serem explorados. Tais pontos

Ice-T in a Napoleonic pose, one student interpreted him as being threatening and looking violent. Other students disagreed and argued that the pose was regal, powerful, and proud. The ensuing dialogue among students delved into ideas of race and representation in Wiley's paintings. Additionally, this led to a discussion of Wiley's use of traditional poses from other portraits and how depictions of power change with time and are culturally specific".

foram trabalhados em sala de aula online, onde muitos alunos compartilharam seus pontos de vista e aprendizados sobre a situação.

Figura 48 – Trabalho 1. Retrato de Rihanna Fenty, Aluna 1,(2020).



Fonte: arquivo do autor.

O trabalho número 1 foi entregue via *whatsapp*, dia 03 de agosto de 2020 pela Aluna 1, com idade de 13 anos, negra, moradora do município de Barra do Garças-MT. A Aluna 1 possui um bom desempenho escolar, é atenciosa durante as aulas, e acompanhou as *reuniões online* durante as aulas de ensino remoto. Costuma participar atentamente das aulas, é comunicativa e extrovertida, não apresentando problemas de relacionamento com outros alunos.

A Aluna 1 representou a cantora internacional nascida em na ilha caribenha de Barbados, Rihanna Fenty. A cantora negra de olhos verdes é uma das mais famosas da música atual, tendo ganhado várias vezes o prêmio Grammy (um dos mais importantes da área musical) e sendo apontada pela revista Forbes como uma das mais influentes cantoras da atualidade¹⁰. A cantora ainda é apontada como símbolo *fashion*, tendo sua própria marca e sendo umas das mulheres negras mais bem sucedidas do mundo¹¹.

¹⁰ Fonte: Revista Forbes. Disponível em: https://www.forbes.com/celebrities/#p_1_s_a0_All%20categories_.

¹¹ Disponível em: <https://www.theguardian.com/music/2012/jul/17/rihanna-evolution-style-icon>.

É compreensível, portanto, que, com toda essa fama, a cantora caribenha apareceria entre os retratados da atividade. Rihanna, sendo um ícone negro respeitado, marcou a última geração de pessoas negras e é indubitavelmente uma referência de peso para pessoas negras no mundo todo.

Contudo, é curioso apontar que a atividade se referia a qualquer pessoa que partilha da admiração dos alunos. Não era necessário que fosse uma pessoa famosa; poderia ser um primo, um amigo, um trabalhador reconhecido, um dos pais, um dos alunos da classe. Essa foi a principal forma de representação encontrada pelos alunos: artistas internacionais como cantores, atores, pessoas famosas em geral, majoritariamente norte-americanos.

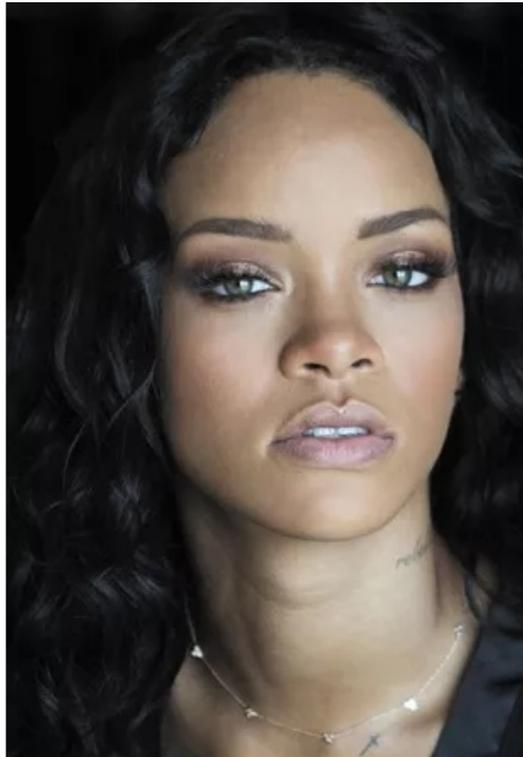
O segundo ponto importante é sobre o desenho em si. Um desenho simples, feito a lápis preto, com um traçado grosso e rústico, com alguma ênfase nos traços faciais da cantora, com boca, olhos, sobrancelhas um rosto cumprido e cabelos aparentemente ondulados e um colar no pescoço.

Chama à atenção a ausência de cores. Não há sequer uma leve representação de pigmentação através de sombra feita pelo passar suave do lápis. Todo o desenho está em branco.

Os traços faciais feitos pela Aluna 1 detêm características raciais ambíguas: os lábios são levemente preenchidos, o nariz levemente arredondado, os olhos claros são evidenciados e o contorno do rosto é lânguido e comprido. O desenho do cabelo é de fato ondulado, não cacheado, ou crespo. Muitas dessas características podem remeter ao tipo físico caucasiano, sendo que a primeira coisa que pensei ao vê-lo foi que se remetia a uma mulher branca.

Acerca disso, a própria aluna reconheceu uma certa incongruência e se desculpou com a frase: “Professor eu juro que era para ser a Rihanna, mas saiu isso aí”, como se reconhecesse que, ao tentar desenhar uma pessoa negra, talvez o desenho não representasse de forma mais figurativa e integral a figura fotográfica de Rihanna, desenhando uma pessoa que poderia ser lida como uma branca. Isso poderia significar um problema em identificar a beleza de uma pessoa negra, se não fosse por uma característica da cantora: de fato Rihanna possui olhos verdes e traços próximos aos caucasoides, e aparece constantemente com os cabelos lisos, ou levemente ondulados.

Figura 49 – Fotografia da cantora Rihanna, (2020).



Fonte: <http://www.rihannanow.com/>.

Assim, não se pode dizer que a Aluna 1 tenha se confundido totalmente ao representá-la. A figura acima é o que parece ser o modelo utilizado pela Aluna 1 e, se considerarmos a sua idade e o nível técnico alcançado, o desenho é de fato bem próximo à fotografia. Contudo, é curioso que a representação que mais chama a atenção da aluna é a de uma pessoa negra com traços caucasoides, pele mais clara, olhos verdes e cabelos ondulados. Ainda é curioso que não se tenha utilizado uma artista nacional, considerando o alto índice de artistas negros brasileiros. Por fim, ela poderia retratar qualquer outra pessoa do convívio familiar, mas acabou escolhendo uma artista bilionária como Rihanna.

A segunda imagem a ser analisada não corresponde necessariamente a uma atividade bem sucedida, mas ao engano de um aluno que inicialmente desenhou uma artista branca no lugar de uma negra.

Figura 50 – Diálogo em grupo de *WhatsApp*, (2020).



Fonte: arquivo do autor.

O trabalho 2 foi entregue no Grupo de *Whatsapp* da turma de Artes do 2º Ano do Ensino Fundamental e se tratava de um retrato de Billie Eilish, também cantora estadunidense bastante atual. Foi uma atividade entregue pelo Aluno 2 no mesmo dia em que a Aluna 1 tinha entregue seu trabalho. O Aluno 2 é branco, moderadamente atencioso em sala de aula, mas não costuma atrasar as atividades ou faltar às aulas. Extrovertido e com um bom senso de humor, tem boas relações com outros alunos, sendo bastante querido por eles. Costuma se sair muito bem em atividades práticas, sendo bastante ativo e criativo.

O primeiro trabalho feito pelo Aluno 2 foi um retrato da artista estadunidense Billie Eilish. Trata-se de uma cantora voltada para o público adolescente que despontou em 2019 no Brasil com a música “*Bad Guy*”¹². Desde então, ela tem se destacado entre o público da faixa etária pesquisada. No tocante à atividade pedida, é interessante notar que se trata de uma mulher branca. Antes mesmo que eu

¹² Cf. <https://www.antena1.com.br/artistas/billie-eilish>.

pudesse visualizar sua imagem no grupo, os demais alunos protestaram, questionando-o: “Não era para ser uma pessoa negra?”. O Aluno 2 respondeu: “Não, ela é a billie eilish kkk”. Diante desta resposta, os demais alunos protestaram pressionando o aluno a ampliar seu desenho e a desenhar uma pessoa negra.

É interessante deixar evidente que esse impasse ocorreu na ausência do professor, isto é, pelo fato de que visualizei muitos momentos depois esta conversa que se dava no grupo. Inicialmente, o Aluno 2, alegando ter entendido que era apenas uma atividade sobre a pessoa que ele mais admirava, se recusou a desenhar outra pessoa. Ao que parece, ele apenas concordou em desenhar outra pessoa quando um dos alunos repostou uma de minhas falas no grupo, propondo que atividade tivesse como ponto definido a exclusividade de que fossem pessoas negras na atividade de representações que se propunha. Quando o diálogo foi visualizado no aplicativo do WhatsApp, a foto do desenho já havia sido apagada, mas é visível a imagem de uma mulher loira com lábios cor de rosa.

Figura 51 – Fotografia de Billie Eilish, (2019).



Fonte: <https://www.facebook.com/BILLIE.EILISH.BRASIL1/posts/billie-loira/1105270703007429/>.

Figura 52 – Detalhe do desenho do Aluno 2, (2020).



Fonte: arquivo do autor.

Alguns pontos interessantes podem ser abordados no contexto de produção dessa imagem pouco legível, mas ainda bastante representativa. O primeiro ponto consiste na própria escolha do aluno de representar quase que de imediato uma pessoa branca como a que ele mais admira. Ao ser questionado sobre o seu engano, o Aluno 2 justificou dizendo que havia se confundido e se esquecido do propósito da atividade. A sua justificativa pareceu plausível, mas ainda assim é passível de reflexão, uma vez que a primeira referência que esse aluno tem é de uma pessoa branca.

O segundo ponto reside na resistência inicial que o Aluno 2 apresentou ao ser confrontado sobre desenhar pessoas negras. O aluno, ainda que sem a intenção, demorou a acreditar que o exercício se propunha e tinha como exclusividade a escolha de uma pessoa negra admirada por cada um dos alunos para ser retratada. O aluno mudou de opinião apenas quando confrontado por outros alunos com as recomendações do professor.

O terceiro ponto é a resistência dos alunos, corrigindo o colega mesmo na ausência virtual do professor. Os alunos poderiam muito bem optar por não corrigirem o colega, deixando isso a cargo do professor, mas não o fizeram. Optaram por um ato espontâneo, simbólico para a experiência que vinha sendo realizada em sala de aula, o que significou um ponto importante a ser tratado nesta análise.

A terceira imagem foi escolhida por se tratar de uma das duas únicas personalidades nacionais a serem retratadas: a jornalista Maju Coutinho.

Figura 53 – Desenho de Maju Coutinho, (2020).



Fonte: arquivo do autor.

A Aluna 3 tem 13 anos e é de ascendência indígena. Ela costuma ser tímida, não muito participativa em sala de aula, porém muito dedicada aos estudos. Aparentemente, ela não tem conflitos com outros alunos, com quem parece se relacionar bem. Apresenta um bom desempenho acadêmico, assertiva com suas tarefas, não costuma atrasá-las, sendo bem organizada.

A imagem número 3 se opõe ao que se viu na maioria das formas de representação feitas pelos alunos pesquisados. Para começar, os traços negroides são bem acentuados: o nariz, a boca, o rosto arredondado, os olhos castanhos e os cabelos cacheados que se destacam. Outra característica que chamou a atenção foi a pigmentação: a estudante pintou a pele da apresentadora, ao contrário da maioria dos alunos, de lápis marrom escuro e também representou o vestido típico da atual apresentadora do Jornal Hoje na emissora televisiva Rede Globo.

Ao lado da atriz Thaís Araújo, também representada nessa atividade, Maju Coutinho foi uma das únicas brasileiras a serem apontadas como admiradas pelos alunos da atividade. A jornalista Maju Coutinho foi uma das primeiras mulheres negras a serem garotas do tempo do Jornal Nacional a partir de 2017. No início de

2019, a jornalista carioca foi indicada para ocupar o cargo de apresentadora principal (âncora) do *Jornal Hoje*, um dos jornais de maior audiência da TV brasileira¹³, sendo a primeira pessoa negra a ocupar o cargo do jornal da Rede Globo.

Figura 54 – Foto da Jornalista Maju Coutinho, (2019).



Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/moca-do-tempo-do-jornal-nacional-maju-coutinho-lanca-livro-20548290>.

Ao ser perguntada do porquê ter escolhido essa imagem, a Aluna 3 respondeu apenas que admirava a jornalista por achar ela bonita, educada e empoderada. Respondeu ainda que admirava seu trabalho e seu cabelo, que ela gostaria de ter igual.

Tem-se então um importante exemplo de representação do outro nesse desenho e de como a mudança na representação do negro pela mídia tem afetado a percepção do público. A evidência nos traços negroides e cabelo crespo dada pela Aluna 3 ainda que se deva considerar a simplicidade da técnica empregada, demonstram uma falta de constrangimento em desenhar os traços do corpo negro em sua completude.

A próxima imagem trata de outro corpo que não foi requisitado na atividade, mas que se mostrou presente na atividade, ainda que em apenas um desenho, a despeito de ser bastante presente em sala de aula: o indígena.

¹³ Cf. <https://natelinha.uol.com.br/famosos/tudo-sobre/maju-coutinho>.

Figura 55 – Representação de um aluno indígena por outro,(2020).



Fonte: arquivo do autor.

O aluno 4 é um aluno indígena de origem xavante, de 13 anos, que mora em uma aldeia próxima ao município de Canarana-MT. Apresenta também um bom desempenho em sala de aula, participativo, assíduo. Apesar de ter um bom relacionamento com os outros alunos da classe, se relaciona principalmente com outros alunos indígenas.

A figura 4 corresponde à representação de uma colega de classe desse aluno, da mesma aldeia. Os traços indígenas estão presentes nos olhos, na boca bem preenchida, sobrancelhas suaves, olhos amendoados, formato do rosto e cabelos lisos e negros. Assim como a maioria dos desenhos, esse veio sem pintura, com um sombreado acima das pinturas étnicas de seu povo, que correspondem ao ponto alto da representação.

Há, nesse desenho, todo um cuidado na representação da pintura corporal indígena do povo do alto Xingu, da Aldeia Yawalapiti. As formas geométricas são bem representadas tanto no rosto quanto no corpo, seguindo a tradição Yawalapiti de pintura corporal seguindo um padrão geométrico, com linhas grossas bem delimitadas.

Figura 56 – Indígena Yawalapiti em produção de pintura corporal, (2010).



Fonte: http://www.imagensdobrasil.art.br/produtos/2570/4/1/Etnia_Yawalapiti#.YDMpG5NKi00.

Figura 57 – Indígena Yawalapiti, (2010).



Fonte: http://www.imagensdobrasil.art.br/produtos/2570/4/1/Etnia_Yawalapiti#.YDMpG5NKi00.

Ao ser questionado sobre o significado da pintura corporal, o Aluno 4 respondeu que ela indicava a idade, e que conforme ele envelhecesse, a pintura mudaria, não dando maiores detalhes depois da pergunta. Tem-se então um desenho repleto de significado, ancestralidade, que remete ao universo intrínseco de toda uma cultura indígena no Brasil.

Chama a atenção a escolha de representação: ao passo que outros colegas decidiram representar pessoas famosas, esse foi um dos poucos retratos que representaram pessoas próximas. Ao ser questionado sobre o porquê de ter retratado uma colega de classe, ele relatou apenas que gostava muito de seu povo.

Sobre a figura 4, é possível pensar que essa escolha foi direcionada dessa forma pelo fato de o povo do Aluno 4 ser a maior referência artística e cultural presente em sua vida. Contudo, considerando que não se deve pensar o indígena como uma cultura fechada, pois os povos indígenas contemporâneos têm acesso à internet via celular e à TV, eles são constantemente bombardeados por imagens da mídia. É possível então que a falta de referência do indígena na mídia possa contribuir para a escolha feita pelo aluno.

Por fim, após a reflexão sobre as atividades produzidas, percebe-se que a escolha pelo trabalho do artista Kehinde Wiley como norte para complementar as visibilidades propostas na atividade interfere no olhar direcionado para o contexto de artistas negros norte-americanos, provocando-nos a pensar sobre a invisibilidade e reconhecimento que ainda enfrentamos no contexto nacional.

3.2 Contextualizando as imagens

Como é possível perceber, a análise das imagens aqui elencadas desagua em quatro pontos interessantes para uma contextualização mais ampla:

- A questão do colorismo na representação do negro e a dificuldade em reconhecer o negro como referência;
- A colonização da imagem em contexto latino-americano;
- A importância da arte indígena para construção da identidade;
- A invisibilização do indígena na mídia brasileira.

3.2.1 A colonização e o colorismo no regime de representação

Como já foi demonstrado anteriormente, segundo a teoria de Aníbal Quijano (2005), a construção da colonialidade se fez com o intuito de dominação. O colonizador branco atribuiu um sentido alienante, exterior e pejorativo a cada um dos povos que se propôs a conquistar. A construção do regime de representação

dominante sobre o negro e o indígena se deu através da formulação de estereótipos, conferindo características físicas e psicológicas alheias à realidade desses povos.

Como demonstra Stuart Hall (2016), esses estereótipos, uma vez historicamente construídos, se perpetuaram e encontram eco até mesmo na representação moderna desses povos. Concomitantemente, como já foi demonstrado no primeiro capítulo, o branco europeu criou para si um status de dominante, de medida para todas as coisas, de beleza universal. Ou seja, ao mesmo tempo que a cultura eurocêntrica produzia significados pejorativos para os povos não-brancos, elegia o europeu como um exemplo a ser seguido pelos outros povos em todos os sentidos: o europeu seria o exemplo de beleza, de cultura, de organização social.

Pensando, segundo Foucault (1999), que a construção de significados implica em um exercício de poder, aquele que tem o agenciamento de atribuir significados às identidades periféricas ou subalternas é aquele que detém a identidade dominante e o poder de representar. Quem determina a identidade detém o poder e a prerrogativa de representar os outros grupos, geralmente racializados e marginalizados, especialmente na mídia hegemônica.

Com a ascensão dos Estados Unidos da América como a potência dominante global, a lógica do eurocentrismo se mantém, uma vez que esse passa a ser o novo centro de poder governado por um povo eurocêntrico (QUIJANO, 2005). Contudo, com a estratégia norte-americana de utilização da cultura como forma de exportação do *soft-power*, visando a exercer um domínio cultural sobre o mundo, essa lógica se modifica, e o que antes era uma dominação puramente racial, dá lugar a uma lógica de dominação imperial.

Os impérios caracterizam-se pela imposição de um controle central sobre um determinado território, geralmente, com uma multiplicidade de grupos étnicos. O poder gerado pela atração cultural é um elemento importante na construção e manutenção desses impérios. Os grandes impérios foram aqueles que conseguiram estabelecer um controle político-militar efetivo, reforçado por um poder cultural capaz de exercer atração sobre as diversas etnias dentro de seus territórios (GADIOLI, 2008, p. 24).

O imperialismo norte americano embarca então em uma estratégia de exportação dos bens produzidos pela sua indústria cultural como dominantes no mundo capitalista. Mike Featherstone (1996) chama essa estratégia de “mcdonaldização da cultura”, algo que não só promove a arte e a cultura norte-

americana ao status mais elevado no mundo cultural, como também os seus valores e características de consumo como formas dominantes. Dessa maneira, imagens, ícones, marcas e empresas norte-americanas são vendidas ao mundo como a solidificação do sucesso dos Estados Unidos, como se, ao entrarmos em contato com esses símbolos, eles pudessem nos conferir status.

Ao lado do Homem de Marlboro, da Coca-Cola, de Hollywood, da Vila Sésamo, do rock, do futebol americano, o McDonald's é um dos vários ícones do estilo de vida americano. Todos esses ícones estão associados a uma série de temas centrais na cultura do consumo e passíveis de transposição: juventude, boa forma, beleza, luxo, romance e liberdade. Os sonhos americanos do melhor da vida. A exportação dessas imagens e artefatos para o mundo inteiro sugere, na opinião de alguns intérpretes, uma homogeneização da cultura, em que a tradição cede lugar a todo um repertório derivado da cultura americana de consumo de massa. Na visão desse modelo de imperialismo cultural (Mattelart, 1979; Schiller, 1976), a influência do poder econômico das grandes empresas americanas, apoiadas pelo mais poderoso Estado do mundo, é suficiente para assegurar pontos de entrada nos mercados nacionais em todo o mundo. Efetivamente, a cultura segue o rastro da economia (FEATHERSTONE, 1996, p. 57).

Essa percepção da cultura norte-americana pós-colonial como a melhor referência cultural possível se reflete no dia-a-dia da escola local de pesquisa: as marcas de celulares, as referências musicais mais faladas pelos alunos em conversas paralelas, as marcas de roupas preferidas, entre outros, geralmente se associam ao processo de neocolonização pelo qual passam países como o Brasil. Apesar de a cantora Rihanna ser originária de Barbados, país insular do Caribe, sua carreira foi construída em território norte-americano, sendo ela mesma reconhecida como um dos ícones musicais dessa cultura.

Outro ícone utilizado nos principais desenhos foi o Pantera Negra, do filme *Black Panther*¹⁴ (2018) e também um personagem heroico da *Marvel Comics*, empresa estadunidense de quadrinhos, celebrado como primeiro super-herói negro

¹⁴ Pantera Negra, lançado no dia 15 de fevereiro de 2018 no Brasil e dirigido por Ryan Coogler, foi uma ruptura representativa no contexto da cultura pop, sendo aclamado por muitas pessoas devido a tal aspecto. O filme tem como protagonista T'Challa, príncipe do reino de Wakanda, um país fictício do continente africano que esconde muitos segredos por medo da ganância do Ocidente. Com a morte do pai, o herdeiro do trono precisa conquistar o seu lugar através de uma cerimônia de batalha, mas no decorrer da narrativa é surpreendido pelo retorno de um primo desconhecido, Erik Killmonger, que o vence na disputa, reivindica o trono e os poderes do Pantera Negra – entre eles estão a velocidade, força e os sentidos apurados. O pai do parente perdido havia sido julgado como um traidor, sendo morto pelo progenitor de T'Challa. Assim, Erik cresceu em um contexto racista, percebendo e vivenciando opressões pelas quais as pessoas negras passam nos Estados Unidos. A sua intenção como rei é exportar o vibranium, metal precioso de Wakanda, para a fabricação de armas que possibilitem aos oprimidos inverterem a situação desigual entre pessoas negras e brancas (GONZATTI, 2020).

a ser protagonista de um filme de Hollywood. Entre os anos de 2015 a 2020, houve um aumento na produção de filmes voltados para o público infanto-juvenil com essa temática. Pantera Negra foi um dos mais bem sucedidos por trabalhar representatividade negra e apresentar um filme de super-herói repleto de efeitos especiais.

Um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mostra que o comércio de produtos com conteúdo cultural triplicou entre 1980 e 1991 e continua a crescer, estando, contudo, concentrado nas mãos de alguns, como ocorre com a indústria de entretenimento: filmes, música e televisão, dominada pelos Estados Unidos. A indústria de Hollywood chega a todo o mundo. Domina 70% do mercado cinematográfico europeu, 83% da América Latina e 50% do Japonês. Em contrapartida, apenas 3% do mercado nos Estados Unidos está aberto para a produção estrangeira (RODRIGUES, et al, 2020).

Figura 58 – Desenho de aluno. Pantera Negra, (2020).



Fonte: arquivo do autor.

É claro que se deve ter uma ótica positiva sobre a representação do negro por um sistema tão poderoso como o cinema hollywoodiano. Se antes, como propunha Hall (2016), a representação do negro pela mídia era fixada em estereótipos racistas, ter o negro como rei tal como no filme Pantera Negra, ou a artista mais poderosa do mundo como clamam os jornais norte americanos sobre Rihanna é uma evolução e tanto. Entretanto, o fato de apenas duas figuras negras nacionais terem sido referidas enquanto a maioria dos alunos escolheram personagens negros que são ícones estadunidenses demonstra o quanto essa dominação ainda é bastante pujante nos dias atuais.

Para além da questão da nacionalidade, ainda resta a questão de qual corpo negro ocupa esse espaço de referência e onde ele se localiza. O primeiro ponto a se destacar é que se tratam de pessoas negras de pele clara e traços mais afeitos ao modelo fenotípico caucasiano. Pessoas retintas, de pele mais escura, lábios grossos e narizes mais proeminentes ficaram totalmente de fora desse lugar de referência criado pelos alunos.

A pigmentocracia, ou colorismo, se refere a um regime de representações que hierarquiza o corpo negro: quanto mais clara a cor da pele, mais caucasianos os traços, mais liso o cabelo, ou seja, quanto mais próxima da branquitude é uma pessoa negra, mais bem aceita ela é, e muitas vezes entre as próprias pessoas negras.

Mais especificamente, a 'ocracia' na pigmentocracia traz consigo noções de valor hierárquico que os espectadores colocam em tais tons de pele. Tons de pele mais claros são, portanto, mais valorizados do que tons de pele mais escuros. Tais preferências têm implicações sociais, econômicas e políticas, já que pessoas de tons de pele mais claros eram freqüentemente - e estereotipicamente - vistas como mais inteligentes, talentosas e socialmente graciosas do que suas contrapartes negras mais escuras. Negros mais escuros eram vistos como não atraentes, de fato feios e geralmente considerados de menor valor. Os padrões europeus de beleza dominaram um povo africano durante a maior parte (HARRIS, 2008, p. 32).

Segundo Galdino (2018), em sua pesquisa sobre a cantora estadunidense Beyoncé, com fama internacional similar à de Rihanna, o colorismo é um denominador comum na carreira de ambas. A pele mais clara garante maior sucesso na indústria fonográfica norte-americana. A consequência é uma produção em massa de cantoras negras de pele mais clara e alguma característica caucasiana, que se tornam a principal referência de beleza e corpo negro naquele contexto.

O grande problema é que o colorismo tira a autonomia e o protagonismo do corpo negro, pois este ainda acaba por ter as representações dos brancos como referência. Essa forma de referendar o corpo negro mantém os padrões eurocêntricos como o modelo dominante, tal como apontado por Quijano (2005). Isso também acaba por impactar a autoestima do negro retinto ou de pele mais escura (HARRIS, 2008).

Isso também significa que ainda há uma dificuldade de representar o negro como uma referência positiva. O engano do Aluno 2 ao desenhar uma cantora branca e sua posterior resistência em refazer a atividade evidencia em parte um

pouco desta dinâmica recorrente. Entretanto, as resistências e transformações também são evidentes nesse caso, já que os demais alunos se juntaram para questionar o Aluno 2 e para fazê-lo seguir a proposta da atividade, tal como tinha sido proposta inicialmente por mim. O que significa que o racismo não é mais de fato tão tolerável em uma turma tão diversa, o que mostra também um nível de empoderamento por parte de alguns deles.

A representação de Maju Countinho também mostra que, apesar desses problemas, o negro vem ganhando espaço mais favorável, inclusive para ser referendado por outras crianças negras. E isso se dá em um contexto em que o regime de representação do negro na TV brasileira se definiu como espaço histórico de submissão, tal como demonstra a pesquisa de Grijó e Sousa (2012) sobre o negro na telenovela, na qual constatam que mulheres negras ocuparam até o ano de 2010 um espaço exclusivo apenas de empregada doméstica ou de personagem de pouca relevância nas tramas que se desenvolviam. Grijó e Sousa (2012) mostram também que representações racistas e estereótipos, tais como os apontados por Hall (2016), eram comuns nas telenovelas da Rede Globo, emissora em que trabalha a jornalista carioca Majú Coutinho.

Nas 53 telenovelas pesquisadas da década de 2000, os negros ainda permanecem com papéis de pequeno destaque nas narrativas, sendo escassa a presença dessa etnia entre os inúmeros personagens das telenovelas, muitas vezes algo que se assemelha a um sistema de cotas de participação. Questionamos aqui a própria natureza da telenovela brasileira, principalmente da TV Globo, carro-chefe dessa produção audiovisual em qualidade técnica e audiência, e que tem como característica um caráter mais realista em das produções. Contudo, a emissora parece desconsiderar a grande presença de negros na sociedade brasileira, criando e exportando outra realidade do Brasil. Quando os negros estão presentes nas telenovelas ou quando ganham destaque há um discurso, mesmo que implícito, de que o Brasil é uma democracia racial, sem diferenças sociais em relação às questões étnicas. Esse é a imagem de Brasil transmitida para os brasileiros e para outros países: uma nação hegemonicamente branca e quase sem conflitos étnicos (GRIJO; SOUSA, 2012 p. 200).

A presença de Maju Coutinho representada na atividade confirma a máxima de que representatividade importa. Sendo mencionada com carinho por muitos alunos negros, mesmo entre os que não a retrataram, acaba por simbolizar toda uma mudança de paradigma para a imagem das pessoas negras que pode influenciar positivamente na autoimagem de crianças em idade escolar, tal como tentei apontar ao longo deste estudo.

3.2.2 A representação indígena, ancestralidade e resistência

Enquanto a representação do negro contou com uma gama de referências midiáticas (ainda que com as devidas ressalvas), o mesmo não se pode dizer do indígena. Os povos originários brasileiros contam com uma representação escassa tanto no cinema quanto na TV. Por um lado, na TV há representação do indígena trabalhada mais frequentemente em minisséries ou filmes televisivos, por outro, há certa representação indígena mais acurada em documentários antropológicos.

Na TV, essa representação se encontra mais ligada a estereótipos. Segundo Pucci Jr (2004), a representação indígena é muitas vezes a de galhofa total, mostrando os indígenas se em situação cômicas e vexatórias, apelando sempre para o primitivismo. É o caso da minissérie *Caramuru* da Rede Globo, onde os indígenas ocupavam o espaço de figuras coadjuvantes ao protagonista da trama, um aventureiro e artista português que enveredava em um romance com duas indígenas ao mesmo, e tudo isso a pitadas de misticismo, insinuações sexuais e exploração do primitivismo indígena. Vale lembrar que todos os atores, inclusive os que representavam os indígenas (com exceção de Camila Pitanga, atriz negra brasileira) eram brancos (PUCCI JR, 2004).

Outra perspectiva não muito positiva está na minissérie *A Muralha*, que, ainda que tenha um tom mais sóbrio, buscando retratar o drama do início da colonização brasileira de forma mais fidedigna, se vale do mito do bom selvagem para representar o indígena como quase indefeso diante da violência colonial. Repleta de cenas de violência e diálogos humilhantes, a minissérie tentou retratar os horrores da colonização, apesar de, ainda assim, colocar personagens brancos como protagonistas e, assim como em *Caramuru*, todos os atores que representavam indígenas eram brancos (PUCCI JR, 2004).

O pesquisador Marcelo Melchior, da Universidade Federal de Goiás, ressalta sobre os perigos da imagem criada para os povos indígenas:

A imagem que muitas vezes é expandida do índio é uma imagem estereotipada, com preconceitos históricos que herdamos dos colonizadores. [...] Um dos motivos pelos quais elas podem parecer ameaçadores é que estamos no centro de um paradoxo: por um lado, vemos as imagens de uma maneira que nos parece totalmente natural, que aparentemente, não exige qualquer aprendizado e, por outro, temos a

impressão de estar sofrendo de maneiras mais inconsciente do que consciente a ciência de certos iniciados que conseguem nos manipular, afogando-nos com imagens em códigos secretos que zombam de nossa ingenuidade (MELCHIOR, 2011 p. 32).

Se na TV dos anos 2000 persiste a representação primitivista e do bom selvagem, no cinema ela vem no documentário com uma aura mais crítica. Segundo Tomas Zan (2014), há uma função educativa e de conscientização nos documentários brasileiros com caráter antropológico, como os de Andrea Tonacci, que denunciam a barbárie do desenvolvimentismo civilizatório e a violência do branco na sede por terra indígena. Em geral, os documentários se preocupam em dar uma voz mais ampliada ao índio realista, ao representar seus ritos e seus cotidianos, ao mesmo tempo em que retratam sua luta por sobrevivência no mundo moderno. O gênero documentário, todavia, não confere ao índio a autonomia sobre a sua representação. A imagem criada é ainda uma imagem feita e editada pelo homem branco, sujeita aos seus caprichos.

Melchior (2011) parte do princípio de que cabe ao indígena a sua autorrepresentação. Ao entrevistar e analisar quatro documentários produzidos por povos Xavantes, ele destaca que os filmes feitos por estes povos indígenas têm uma importância simbólica maior, uma vez que tais povos assumem a autonomia sobre si mesmos e sua imagem. Isso implica em um sujeito que se descobre na tela e estabelece a forma pela qual quer ser retratado. É nesse eixo que talvez consista e se concentre toda a força do desenho do Aluno 4, que, mesmo submetido a um regime de representação desenhando por sujeitos exteriores à sua cultura, prefere prestigiar o seu semelhante, aquele que partilha dessa cultura.

Nesse contexto em especial, é necessário dar crédito à cultura à qual o Aluno 4 se insere. O povo Yawalapiti se situa próximo à cidade de Canarana, ao sul do estado de Mato Grosso (MT), sendo uma das maiores aldeias do Alto Xingu. É importante destacar que os povos indígenas do Alto-Xingu compartilham de uma cultura em comum com ritos, práticas religiosas com uma cosmologia própria¹⁵.

¹⁵ Cf. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yawalapiti>.

Figura 59 – Aldeia Yawalapiti, (2010).



Fonte: <https://www.indios.org.br/pt/Povo:Yawalapiti>.

Nessa aldeia, as pinturas corporais destacadas pelo Aluno 4 representam um importante símbolo ritual e cerimonial.

Uma vez curado, o indivíduo passa a dever algo para o espírito que viu. Ele deve então patrocinar uma cerimônia em que representa o espírito por meio de cantos, danças e adornos/pinturas corporais. Essa cerimônia é o momento em que o grupo de substância do doente (que tende a ser uma unidade de produção cotidiana) distribui comida a toda a aldeia. O espírito é encarnado-representado pela comunidade, e ambos são alimentados pelo grupo que, idealmente, jejuou durante a doença: a comida distribuída é dita "(nome do espírito) inúla". O doente torna-se patrono (wököti) da cerimônia, e dela não participa como ator.¹⁶

Portanto, temos na figura 4 um exemplo de autorrepresentação de uma manifestação cultural que era buscada nas atividades que desenvolvi em sala. Contudo, por ter sido o único aluno indígena ou descendente de indígena que representou alguém de sua própria cultura, acaba por lançar aí uma preocupação sobre a forma como esse grupo se vê diante do regime de imagens globalizado na atualidade. De todo modo, lanço esse questionamento como desafio e como reflexão possível que podem ser desdobrados e aprofundados em outras pesquisas futuras que lidam com imagens de artistas como Kehinde Wiley, é conseguem transformar a relações de representações da diversidade humana.

¹⁶ Cf. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yawalapiti>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou levar aos alunos o exercício da representação de identidades para avaliar o seu olhar sobre o outro e sobre si mesmos. Procurou-se compreender até onde os alunos da Escola Noberto Schwantes, ao serem confrontados pelas referências da arte subversiva de Kehinde Wiley, assimilariam o seu espírito de crítica e questionamento sobre o lugar do negro, do indígena e de outros grupos subalternizados no campo das representações existentes nos campos da arte e da Cultura Visual.

Se, por um lado, foram demonstradas referências de personalidades negras, por outro foi apreendido que essas referências ainda correspondiam a um regime de representação que privilegia a cultura norte-americana em sua influência bastante predominante na cultura brasileira e no modo como os estudantes enxergam a si mesmos. Assim, foi evidenciado que, ainda que haja uma forte presença negra em um lugar referenciado pessoalmente por eles no terreno daquilo que consideram como admirável, ela ainda é, alguma medida, marcada pelos processos de colonização e por certos valores imagéticos e culturais eurocêntricos, isto é, ainda é voltada para artistas e personagens da cultura pop estadunidense, na grande maioria dos casos.

Pude averiguar que a representação do negro e de outros grupos étnicos ou racializados no contexto brasileiro, quando marcados e significados como pertencentes a um lugar de privilégio e poder, ainda encontra desafios para se disseminar e ser reconhecida como familiar ou mesmo desejável. Houve resistência à essa ideia, ainda que de forma não intencional, quando um aluno retratou uma pessoa branca na atividade proposta. Isso, aliado ao fato de que os negros escolhidos pelos demais alunos ainda tinham características mais próximas ao ideal eurocêntrico de beleza, demonstra que apesar dos avanços, a figura de pessoas negras ou de pessoas indígenas ainda não ocupa um lugar de protagonismo no imaginário desses alunos.

É claro que houve avanços, como o repúdio ao racismo como um valor compartilhado pelos alunos, seu otimismo com relação às personalidades negras nacionais, o que mostra que as reivindicações de espaço pelos movimentos pela igualdade racial podem ganhar, cada vez mais, um espaço nas políticas de representação que também permeiam os meios escolares e as relações sociais no

campo da educação. Representatividades importam e podem ser centrais na formação de estudantes críticos e com concepções de vida e de sociabilidades mais inclusivas e afirmativas.

Houve ainda uma grande surpresa no que concerne ao Aluno 4, indígena, que ao representar sua colega, compreendeu a estética de Kehinde e lançou luz aos desafios da representação indígena. Esse enfoque não era esperado por mim ao propor esta pesquisa, pois, inicialmente meu foco estava nas representações sobre o negro no campo da arte e da Cultura Visual, pela escolha das obras de Kehinde Wiley. Ao finalizar este trabalho e debater sobre seus resultados, posso agora compreender que a construção de identidades através da Arte e da Cultura Visual é possível. Pude apreender através deste estudo como os regimes de representação afetam os alunos e como as investigações sobre esse tema são atuais e cumprem com um importante papel nos dias de hoje, apontando para as possibilidades de mudanças positivas que podem ser provocadas por este tipo de reflexão em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2009.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- AULER, Livia. Mulheres que amam mulheres: uma investigação na história das artes visuais. **Revista-Valise**, v. 8, n. 15, p. 125-135, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BERBARA, Maria; FONSECA, Rafael. A transexualidade nas artes visuais. In: SILVA, Eloisio Alexssandro da. **Transexualidade**: princípios de atenção integral à saúde. São Paulo: Santos, p. 45-86, 2012.
- BIRCHAL, Telma; PENA, Sérgio Danilo J. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 10-21, 2005-2006.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso as 10/06/2020.
- BUFFINGTON, Melanie L. Developing Multicultural Intelligence through the Work of Kehinde Wiley. **Journal of Cultural Research in Art Education**, v. 27, p. 33-41, 2009.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Editora Vozes, 2019.
- CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 17-37, 2012.
- CANABARRO, Ronaldo. História e direitos sexuais no brasil: o movimento LGBT e a discussão sobre a cidadania. In: **Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional**, 1-15 jun. 2013, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/historiaedireitoscanabarro.pdf> Acesso em: 02/02/2021.
- CANCLINI, Nestor G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 65-104.

CESARINO, Pedro. Conflitos de pressupostos na antropologia da arte Relações entre pessoas, coisas e imagens. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 1-17, 2017.

COURI, Aline. **A homossexualidade na Grécia Antiga e suas representações na arte**. 3 jul. 2016. Disponível em: <https://hav120151.wordpress.com/2016/07/03/a-homossexualidade-na-grecia-antiga-e-suas-representacoes-na-arte/>. Acesso em : 12/11/2020.

COSTA, Thiago; DIENER, Pablo. A compreensão do homem na obra de Jean-Baptiste Debret. In: **Anais da ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. Editora Companhia das Letras, 2013.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DOSSIN, Francielly Rocha. **Entre evidências visuais e novas histórias: sobre descolonização estética na arte contemporânea**. 2016. 529 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 15-30.

DWORKIN, Andrea. The power of words. Massachusetts Daily Occupied Collegian, Vol. 1, No. 1, May 8, 1978.

FEATHERSTONE, Mike. A globalização da complexidade: pós-modernismo e cultura de consumo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, p. 105-124, 1996.

FERNANDES DIAS José António B. Arte e antropologia no século XX: modos de relação. **Etnográfica**, v. 1, p. 103-129, 2001.

FREITAS, Sicília Calado. Cultura, etnografia e imagem no ensino de artes visuais. In: **Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”**. 20-25 set. 2010, Cachoeira, Bahia.

FOOTE WHYTE, William. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GALDIOLI, Andreza da Silva. **A cultura norte-americana como um instrumento do soft power dos Estados Unidos**: o caso do Brasil durante a política de boa vizinhança. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (UNESP, UNICAMP e PUC-SP), São Paulo.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira; MATTOS, Amana Rocha. “Terapias de Conversão”: Histórico da (Des)Patologização das Homossexualidades e Embates Jurídicos Contemporâneos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, n. spe 3, p. 49-61, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000700310&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 nov. 2020.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan. 2008.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. Da “representação das sobras” à “reantropofagia”: povos indígenas e arte contemporânea no Brasil. **MODOS: Revista de História da Arte**, v. 3, n. 3, p. 68-96, 2019.

GONZATTI, Christian. Wakanda em pauta: pedagogias das diferenças a partir das críticas sobre pantera negra em territorialidades distintas do jornalismo de cultura pop. In: **Anais das 6ª Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. 21-23 ago. 2019, Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/6asjornadas/q_educacao/christian_gonzatti.pdf. Acesso: 10/02/2021.

GRIJÓ, Wesley Pereira; SOUSA, Adam Henrique Freire. O negro na telenovela brasileira: a atualidade das representações. **Estudos em Comunicação**, v. 11, p. 185-204, 2012. Disponível em: <http://ec.ubi.pt/ec/11/pdf/EC11-2012Mai-09.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

HALL, Stuart. Introducción: Quién necesita identidad? In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. (Coord.). **Cuestiones de identidad cultural**. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003. p. 13-39.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31-49.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEVI-STRAUSS. A obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, Editora USP, p. 23-45, 1974.

LOTIERZO, Tatiana Helena Pinto. **Contornos do invisível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último oitocentos**. 2013. 306 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, **Método e alcance desta pesquisa**. In: _____. Os astronautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARCOS, Cristina Moreira; MOREIRA, Euza Aparecida da Silva. Breve percurso histórico acerca da transexualidade. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 2, p. 593-609, 2019.

MANSON, Marilyn. **The Beautiful people**. MTV Awards, 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iMYKTNTUdOg>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MARQUES FILHO, Adair. **Arte e cotidiano: experiência homossexual, teoria queer e educação**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: _____. (Org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 51-68.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das Imagens**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

MARTINS, Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 189-212.

MELCHIOR, Marcelo do Nascimento. **Cultural Identidade Cultural e Auto-Representação Cinematográfica Indígena Xavante**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo: Una nueva introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2016.

MIRZOEFF, Nicholas. Introdução: ¿Qué es la cultura visual? In: _____. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003. pp. 17-64.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016.

MULHERES notáveis. **Ruby Bridges**, 12 nov. 2012. Disponível em: <http://mulheres-incriveis.blogspot.com/2012/11/ruby-bridges.html>. Acesso em: 02/11/2020.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Culturas das imagens e os desafios dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba: Artes. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Culturas das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: UFSM, 2012. pp. 311-326.

NOVAIS Karyna Barbosa. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2007.

PEDROSA, Mário. **Encontros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

PEREIRA, Rafaela Sabrina Barbosa. O trânsito entre imagem escrita e imagem iconográfica em Theodore de Bry na representação da barbárie americana. In: **Anais da XVII Semana de Humanidades**. 1-5 jun. 2009, UFRN, Natal. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.10.pdf>. Acesso: 11/02/2021.

PUCCI JR, Renato. A representação do índio brasileiro na interface pós-moderna de cinema e TV. **Significação**: Revista de Cultura Audiovisual, v. 31, n. 22, p. 115-129, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp.227-278.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, Natal, v. 5, p. 17-44, 2010.

RODRIGUES, Andreia et al. A caracterização da globalização e suas dimensões. **Synthesis** – Revista de rodução científica da Unifacvest, p. 51, 2020.

SARGENT, Antwaun. The Enduring Power and Beauty of Artist Kehinde Wiley's Representation of Black Men and Women. **Vice**. 19 fev. 2015. Disponível em: <https://www.vice.com/en/article/xd5nb7/renowned-artist-kehinde-wileys-brooklyn-museum-retrospectives-examines-representation-status-and-power-456>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvao (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 141 - 159.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. São Paulo: Objetiva, 2018.

VIEIRA Marco Antonio. Figuração e negritude: a arte e o outro como ficção. **Artefilosofia**, v.15, n. 28, p. 171-185, 2020.

VOIGT, Andressa Cristina; ROLLA, Cinthia Elizabet Otto; SOERENSEN, Claudiana. O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles: breve considerações. **Travessias**, v. 9, n. 2, p. 225-235, 2015.

WILEY, Kehinde. **Website do artista**. Disponível em: <http://kehindewiley.com/>. Acesso em: 29 nov. 2017.

APÊNDICE A – ATIVIDADES ESCOLARES

	APRENDIZAGEM CONECTADA ATIVIDADES ESCOLARES 2º Ano EM	
		
ARTES - Carga horária mensal 105 horas		
Códigos das Habilidades	Objetos de conhecimentos	
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	Artes Integradas Artes Integradas	
Nome da Escola: Escola Estadual Heronides Araújo		
Nome do Professor: Jorge A C Malheiros		
Nome do estudante:		
Período: () vespertino () matutino Turma ___ ano ___		
Artes 1ª semana		

Quem é Kehinde Wiley, o artista que pintou Obama?



Em alguns círculos é conhecido como o “Leonardo da Vinci do hip-hop”, retratando afro-americanos com cores vigorosas e revisitando a história, colocando os negros no seu centro.

Nas duas últimas décadas o artista americano, que nasceu em 1977 em Los Angeles e vive em Nova Iorque, ficou conhecido pelas telas de grandes dimensões, evocações que mostram afro-americanos contemporâneos em contextos seculares, em situações que simbolizam poder e estatuto. Por norma as suas pinturas contêm alusões a quadros históricos, figurando neles personalidades afro-americanas em pose clássica, mas muitas vezes com adereços do presente, em fundos de cores vibrantes. Ao mesmo tempo que pinta celebridades, Kehinde Wiley ficou também conhecido pelo

processo de criar retratos a partir de fotografias de pessoas comuns que encontra nas ruas. Um método que começou a utilizar no bairro do Harlem, onde viveu. Outra das suas paixões é o hip-hop. É aliás conhecido em alguns círculos como o “Leonardo da Vinci do hip-hop.”



Ao longo dos anos nomes bem conhecidos do rap foram por ele retratados no seu estúdio como Notorious B.I.G., L.L. Cool J, Big Daddy Kane, Ice T, Grandmaster Flash e outros. Aliás, em 2008, muitos desses quadros acabaram na National Gallery of Art numa exposição sobre o hip-hop. O retrato do rapper L.L. Cool J, por exemplo, evoca o magnata John D. Rockefeller, constituindo, ao mesmo tempo, uma rescrição da história da arte e também uma parábola dos círculos de poder.

A sua arte tem, evidentemente, um fundo político. A série de retratos de afro-americanos, em poses clássicas, teve início quando se deu conta da quase ausência de imagens de negros nos museus. Na sua visão, o cânone da arte está

direccionado para representar quem detém o poder e os afro-americanos estiveram em grande medida sempre do lado dos excluídos.

Agora o retrato do primeiro Presidente negro dos Estados Unidos figura ao lado dos outros 43.º Presidentes brancos.

Sugestão de vídeo para ver melhor a poética e obras do artista. - **Kehinde Wiley Reimagines**

Classic Art | ABC News : <https://www.youtube.com/watch?v=oiGxR4e8IEQ>

Atividade: 1- Agora é sua vez de pintar, utilizando o material que desejar, represente uma pessoa negra a qual você tenha orgulho, pode ser um amigo, alguém da família, atores, cantores, personagens use sua criatividade.