

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES – DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

TAÍS RITTER DIAS

ENREDAMENTOS DE GÊNERO NO ENSINO DA ARTE:  
investigando os estereótipos na arte e na cultura visual

PORTO ALEGRE  
2013

TAÍS RITTER DIAS

ENREDAMENTOS DE GÊNERO NO ENSINO DA ARTE:  
investigando os estereótipos na arte e na cultura visual

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial e obrigatório para a  
obtenção do grau de Licenciada em Artes  
Visuais pelo Instituto de Artes da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Daniela Kern  
Banca Examinadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Biazus  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Luciane Uberti

PORTO ALEGRE  
2013

TAÍS RITTER DIAS

ENREDAMENTOS DE GÊNERO NO ENSINO DA ARTE:  
investigando os estereótipos na arte e na cultura visual

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial e obrigatório para a  
obtenção do grau de Licenciada em Artes  
Visuais pelo Instituto de Artes da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela Kern

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Biazus

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciane Uberti

PORTO ALEGRE  
2013

# AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora de arte Gecy Luz, pela grande amizade construída durante os anos de aulas em seu ateliê, e após isso, os espaçados, mas sempre ternos encontros. Sou imensamente grata ao seu apoio incondicional durante os anos de graduação, sem o qual minha formação não seria possível.

À minha família pelo incentivo e compreensão durante esses anos, sobretudo, ao meu pai, Valmir, que lamentavelmente não pode presenciar a conclusão dessa etapa, tendo sua vida abruptamente interrompida no decorrer desse percurso. Mas, sem sua ajuda, parceria, companheirismo e carinho, não teria sido possível chegar até aqui.

Agradeço a todos os professores que durante o ensino fundamental e médio, incentivaram-me a seguir estudando arte: professora Rosa, Sizi, Mara, Teca, Gici, e outras cujos nomes me fogem agora.

Aos colegas de faculdade pela preciosa amizade, troca de aprendizado e experiências. Aos professores da graduação pelos saberes partilhados: Paola Zordan, Umbelina Barreto, Alexandre Santos, Paula Ramos e tantos outros.

Àqueles professores cujas aulas motivaram esta pesquisa. Em especial, à professora Luciane Uberti, pelas leituras indicadas em suas aulas, muitas delas vindo a integrar essa pesquisa. Leituras que fundamentaram uma postura problematizadora e deram aporte teórico às questões de gênero aqui desenvolvidas.

Agradeço também à Luciane Uberti, assim como à professora Maria Cristina Biazus, que fazem parte da banca avaliadora, pelas sugestões de leitura, pelo apoio dado aos rumos da pesquisa e pelas importantes contribuições a ela.

À professora Daniela Kern por ter orientado esta pesquisa, valorizando as questões relativas ao ensino da arte e a articulação proposta com o estágio curricular. Pelas sugestões dadas ao projeto de estágio, que se mostraram extremamente produtivas. Pelo direcionamento dado à pesquisa, e o recorte temático que se realizou.

À Escola Estadual Ensino Fundamental Rio de Janeiro, pelo espaço cedido à realização do estágio docente, sobretudo, à Lílian Gomes, professora de Artes da escola, pela sua importantíssima contribuição, parceria e amizade, ao longo desse período.

Não existe natureza alguma, apenas efeitos de natureza: desnaturalização ou naturalização<sup>1</sup>.

(...) as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Derrida, Jacques. Donner le temps. 1. La fausse monnaie. Paris: Galilée, 1991, p. 216.

<sup>2</sup> Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2002, n.19, p.20-21.

## RESUMO

A presente pesquisa parte, inicialmente, de uma problematização das discussões sobre identidade trazidas por Zygmunt Bauman, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Em seguida, detém-se na temática de gênero, entendendo-a como um estudo oriundo da problemática da identidade. Nesse sentido, este trabalho constrói-se na medida em que investiga os estereótipos vinculados às identidades de gênero, localizando tanto a permanência, assim como a transgressão desses, que nesse último caso designo como poética de deslocamento. As poéticas de deslocamento, que se potencializam enquanto instâncias de escapes, desvios, transgressões, questionamento das normas e padrões de gênero cristalizados pela cultura, são o prisma pelo qual é abordada a identidade de gênero, como forma de deslocar e borrar as molduras dos estereótipos que enquadram e modelam as identidades de gênero. Estas permanências e/ou deslocamentos são compreendidos, num primeiro momento, na perspectiva da esfera erudita da arte, por meio da análise de alguns trabalhos da série *Untitled Film Still* (1977–1980) de Cindy Sherman e das relações tecidas em torno do fazer da costura na obra de Leonilson e na série *Bastidores* (1997) de Rosana Paulino. Os estereótipos de gênero foram analisados da mesma forma, no encontro que se estabeleceu entre a cultura visual e o ensino da arte. Através de uma abordagem do repertório cultural trazidos pelos alunos das turmas de estágio curricular obrigatório (7ª série), no qual se sobressaiu a presença do *funk* carioca, desencadeou-se uma experiência pedagógica, marcada pela construção de documentários sobre o *funk* carioca, os quais serão aqui analisados segundo a ótica da temática de gênero.

**Palavras-chave:** identidade, gênero, ensino da arte, estereótipo.

## ABSTRACT:

This research is an initial questioning of discussions about identity brought by Zygmunt Bauman, Stuart Hall and Tomaz Tadeu da Silva. Then focuses on the gender issue, I see it as a problem arising from the study of identity. Accordingly, this paper builds up in that investigates stereotypes related to gender identities, locating both the permanence of these stereotypes, as well as their transgression, which designate this research as poetic displacement. The poetics of displacement, which potentiate while instances of leaks, deviations, transgressions, questioning the norms and gender patterns crystallized by culture, is the prism through which addresses gender identity as a way to move and blur the frames of stereotypes that frame and shape gender identities. These continuities and / or displacements are understood, at first, in view of the sphere of classical art through the analysis of some works from the series *Untitled Film Still* (1977-1980) Cindy Sherman and relationships woven around the making sewing in the work of Leonilson and the series *Backstage* (1997), by Rosana Paulino. Gender stereotypes were analyzed in the same way, the meeting established between visual culture and art education. By addressing the cultural repertoire brought by the students of classes curricular mandatory (grade 7), in which excelled the presence of the funk carioca, unleashed it a teaching experience, marked by the construction of documentaries about the funk, which will be examined here from the perspective of gender issues.

**Keywords:** identity, gender, art education, stereotype.

# LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Barbara Kruger: Untitled (Your Body Is a Battleground), 1989.....	29
Imagem 2 - Barbara Kruger: Untitled, 2010.....	31
Imagem 3 - Guerrilla Girls: Do Women Still Have to be Naked to Get Into the Met. Museum?, 1989.....	34
Imagem 4 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #56, 1980.....	39
Imagem 5 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #14, 1978.....	39
Imagem 6 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #81, 1980.....	40
Imagem 7 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #2, 1977.....	40
Imagem 8 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #6, 1977.....	45
Imagem 9 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #34, 1979.....	45
Imagem 10 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #84, 1978.....	46
Imagem 11 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #10, 1978.....	46
Imagem 12 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #35, 1979.....	46
Imagem 13 - Cindy Sherman: Untitled Film Still #3, 1977.....	46
Imagem 14 - Leonilson: Para quem comprou a verdade, 1991.....	52
Imagem 15 - Leonilson: El deserto, 1991.....	52
Imagem 16 - Leonilson: Ninguém, 1992.....	54
Imagem 17 - Leonilson: Empty man, 1991.....	54
Imagem 18 - Rosana Paulino: Série Bastidores, 1997.....	55
Imagem 19 - Dias & Riedweg: Funk Staden, 2007.....	69
Imagem 20 - Eduardo Coutinho: Santa Marta: duas semanas no morro, 1987.....	69
Imagem 21 - Anna Bella Geiger: Brasil Nativo/Brasil Alienígena, 1977.....	70

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
Prelúdio: sobre os conceitos e referencial teórico.....	16
1. A TESSITURA IDENTITÁRIA NA PÓS-MODERNIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	20
1.1. Focalizando: as identidades de gênero.....	26
2. AS TRAMAS DE GÊNERO NA ARTE CONTEMPORÂNEA.....	33
2.1. Cindy shermam: quebrando o espelho das identidades.....	35
2.2. Tensionando os afazeres dos gêneros: Leonilson e Rosana Paulino e as transgressões da costura.....	48
3. POÉTICAS DE DESLOCAMENTO NO ENSINO DA ARTE.....	58
3.1. Construção de documentários sobre <i>funk</i> : abordando as relações de gênero nas aulas de artes.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS.....	78
Anexo A: a mulher no espelho da arte.....	79
Anexo B: cenas de espelho nos filmes <i>noir</i> .....	80
Anexo C: a influência da estética <i>noir</i> .....	81
Anexo D: <i>femme fatale</i> nos filmes <i>noir</i> .....	82
Anexo E: mulher cativa nos filmes <i>noir</i> .....	83
Anexo F: o estereótipo da mulher sensual na arte.....	84
Anexo G: prenúncios da <i>femme fatale</i> na história da arte.....	85
Anexo H: antecedentes da mulher cativa na arte.....	86
Anexo I: a representação da costura na arte.....	87
APÊNDICES.....	88
Apêndice A: Trabalho poético/artístico da autora.....	89
Apêndice B: Compêndio de conceitos de arte.....	90
Apêndice C: Projeto de estágio: Documentações do <i>funk</i> .....	93
Apêndice D: Documentação do estágio docente: material didático.....	97

Apêndice E: Documentação do estágio docente: debate.....	98
Apêndice F: Documentação do estágio docente: pesquisa.....	99
Apêndice G: Documentação do estágio docente: filmagens.....	100
Apêndice H: Termo de Autorização do uso de imagem.....	101
Apêndice I: Termo de Concordância Institucional.....	102
Apêndice J: CD com documentários sobre funk realizados pelas turmas de estágio.....	103

# APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa se debruça sobre os conceitos de identidade e gênero – propondo uma articulação entre eles – delineado por autores ligados às postulações pós-estruturalistas e aos Estudos Culturais, para num segundo momento, pensar na abordagem desses conceitos na arte contemporânea, na cultura visual e no ensino da arte. Para que sejam mais bem compreendidas as escolhas circunscritas neste trabalho, trago brevemente algumas motivações pessoais e alguns caminhos que se lançaram ao longo do processo da pesquisa que foram definindo um recorte muito específico.

Inicialmente, considero importante, enquanto artista/professora/pesquisadora, estabelecer uma relação com o trabalho artístico que venho desenvolvendo desde o início da graduação. Embora não seja o foco aqui pensar nesta produção, entendo que nossa prática educativa no contexto do ensino da arte é permeada pelo nosso fazer artístico. Fazer que envolve a paixão por determinados materiais, procedimentos, linguagens. Que envolve um interesse singular por determinados artistas e autores, levando-nos a dissecá-los. Que envolve ver o mundo com as lentes de questões temáticas, sejam elas artísticas ou não, que são de nosso íntimo interesse e para as quais dedicamos ávidas pesquisas. Tudo isso, de algum modo, vai repercutir em nossa prática docente: nas imagens que decidimos levar para a sala de aula, nas linguagens, meios e técnicas que iremos apresentar ao aluno, na abordagem que construímos em torno de determinadas obras e assim por diante.

De algum modo, a problemática de gênero sempre atravessou os trabalhos que desenvolvi. Isso, em alguma medida, remonta ao longo contato que tive com imagens de mulher veiculadas pelas revistas dedicadas ao chamado “público feminino”. Essas imagens foram a fonte dos meus primeiros desenhos de observação, ainda quando adolescente.

Com o passar do tempo fui percebendo a recorrência de determinadas imagens. Observei que estas revistas cultuavam determinados ideais, como o da boa dona de casa, dedicada ao esposo e filhos, o da mulher “antenada” às tendências da moda e às novidades da maquiagem, o da mulher preocupada com a boa forma e com a alimentação, entre outros. Fui refletindo como a presença das imagens estereotipadas nestas revistas, de algum modo, também ia projetando formas de ser mulher em quem as lia.

Meu trabalho, já na graduação, passou a refletir sobre esses estereótipos da feminilidade tomados como a verdadeira natureza feminina. Além disso, fui percebendo como esses clichês estavam presentes nas representações da mulher na história da arte, especialmente na tradição da pintura clássica, e que havia a permanência deles na cultura visual e no cinema.

Nesses trabalhos passei a problematizar aspectos que são encarados como pressupostos inequívocos da feminilidade, como a vida doméstica, a maternidade<sup>3</sup>, a delicadeza, a subordinação ao olhar masculino. Passei a fazer uso da costura e da palavra e a nutrir uma especial admiração pelo trabalho do artista Leonilson. O conhecimento da obra de Leonilson, então, despertou um novo questionamento sobre a costura, sob a ótica das questões de gênero.

A partir dessas motivações (o questionamento dos estereótipos de gênero, das imagens do feminino na arte e na cultura visual, da costura como um fazer ligado ao feminino) que se originam no meu trabalho poético, decidi desenvolver a presente pesquisa, assim como trabalhar com essa temática no estágio curricular obrigatório.

No primeiro capítulo dessa pesquisa, parto de uma problematização sobre a concepção de identidade trazida pelos Estudos Culturais e pela corrente pós-estruturalista, especialmente por autores como Stuart Hall, Zygmunt Bauman e Tomaz Tadeu da Silva, que pensam as identidades pós-modernas em um estado de deslocamento, instabilidade, fragmentação, transitoriedade, ambivalência e liquidez.

Ainda no primeiro capítulo, tematizo as identidades de gênero, que entendo como um estudo emergente da temática da identidade. Elas são compreendidas em seu caráter construído, no qual atuam processos e discursos de diferentes ordens, intervindo de maneira decisiva nos modos de vivenciar as identidades de gênero. Utilizou-se como aporte teórico, para refletir sobre a complexidade das identidades de gênero, sobretudo, Guacira Lopes Louro, autora filiada ao pós-estruturalismo, este que trouxe à baila novos contornos ao tema, superando certos esquematismos deterministas.

Optei por dar, no decorrer da pesquisa, um enfoque aos estereótipos ligados ao gênero feminino. Essa escolha está fundamentada na maior familiaridade que possuo com a

---

<sup>3</sup> Ver Apêndice A, trabalho onde trago essa abordagem da maternidade e que mostra como problematizo essas questões de gênero.

literatura da área, pela minha experiência artística anteriormente citada, e por considerar necessário dar espaço e voz a um grupo historicamente desfavorecido e excluído, assentando-se na ideia de que suas vozes “costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação<sup>4</sup>”.

Não se tratou, porém, de apenas dar espaço, mas, sobretudo, refletir sobre quais são as representações e discursos reproduzidos continuamente na sociedade e como esses discursos foram (e são) determinantes na construção de estereótipos, que naturalizam determinadas identidades femininas como as únicas possíveis. Com isso, pretendeu-se instrumentalizar para um pensamento crítico e para ressignificar as múltiplas e cambiantes identidades do ser mulher.

A ruptura/permanência dos estereótipos de gênero foi pesquisada, ao longo do segundo capítulo, no circuito erudito da arte, através da análise de um conjunto de obras da série *Untitled Film Still* (1977–1980) de Cindy Sherman, a partir da qual se estabeleceu um paralelo com as personagens femininas dos filmes *noir*. Também dentro desse capítulo, foram analisados alguns bordados do artista Leonilson em articulação com a série *Bastidores* (1997) de Rosana Paulino, observando o questionamento trazido por ambos, em relação à costura como um fazer “naturalmente” feminino do qual emana uma suposta delicadeza.

Considerando a relação desta pesquisa com o estágio curricular, relação esta desenvolvida ao longo do terceiro capítulo, esclareço o porquê do *funk* carioca como objeto mediador na análise da temática de gênero no ensino da arte.

A ideia inicial, ainda antes de tomar contato com a escola em que seria desenvolvido o estágio, era apresentar aos alunos trabalhos de artistas que de algum modo problematizam a temática de gênero. Contudo, se lançaram questões que, de algum modo, me desestabilizaram durante as observações realizadas em duas turmas de 7ª séries da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro<sup>5</sup>, onde foi realizado o estágio. Desestabilizaram, apresentando-se como uma força positiva, como aquela que nos move a procurar, questionar, articular, entender, conhecer, refletir.

Ao tomar contato com os alunos percebi de imediato o quanto eles eram mobilizados pelas músicas *funk*, especialmente o *funk* carioca. Fui observando também que aquilo dizia algo sobre eles, sobre seus comportamentos e visões de mundo. Mas o meu olhar sobre o *funk*

---

<sup>4</sup> (SANTOMÉ, 1995, p.161).

<sup>5</sup>A escola fica localizada na rua General Lima e Silva, 400, no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre.

naquele momento – um olhar que certamente representa uma grande parcela da dita elite cultural, um olhar carregado de preconceitos e que tem como referencial a insígnia da arte erudita – me impedia, por um lado, de querer adentrar naquele universo, aparentemente tão empobrecido.

Entretanto, ao resgatar lembranças de minha experiência como aluna da escola básica percebi que, como naquela época, o meu repertório cultural e de meus colegas fora sumariamente negligenciado pela instituição escolar, agora na condição de estagiária-professora estava a reproduzir o mesmo processo. E quantas coisas mais teriam sido aprendidas se houvesse o esforço em articular o nosso repertório com os “conhecimentos oficiais”? Talvez muitos outros colegas tivessem tido acesso ao ensino superior ou menos teriam abandonado a escola.

E apesar de estar envolta por um emaranhamento de incertezas de diferentes ordens, decidi me lançar nesse desafio de abordar o universo do *funk* e, com isso, romper com a lógica de silenciamento das culturas juvenis no contexto escolar. Desejando, portanto, vincular o contexto/repertório dos alunos com elementos do campo da arte, surgiram algumas questões: como suscitar o desejo de conhecer arte/sobre arte/com a arte, em sujeitos com um repertório cultural tão específico? E, sobretudo, um repertório tão diferente do meu? Como me aproximar disso? Talvez seja mais pertinente perguntar: como aproximar esse repertório de questões próprias da arte? E, afinal será que isto não é arte?

Em minhas pesquisas sobre o *funk*, pude localizar questões de gênero muito profícuas e ao mesmo tempo ambíguas – motivo pelo qual optei por tomá-lo como objeto de análise – as quais vão sendo apropriadas pelos alunos, seus consumidores, com maior ou menor intensidade. Nesta pesquisa será analisado justamente como esses alunos são interpelados pelos discursos presente no *funk* na constituição de suas identidades e vivências de gênero. Essa análise tem como objetos de estudo documentários sobre *funk* (os quais estão em apêndice), que foram produzidos pelos alunos durante essa experiência pedagógica. A partir deles é possível perceber como os alunos formulam suas concepções de gênero, guiados ou reagindo àquelas presentes no *funk*.

Portanto, através do esforço por unir fios, puxar as linhas que demarcam o encontro entre arte — cultura visual – *funk* carioca, temas que têm como elo as discussões de gênero, com essa pesquisa pretende-se circunscrever uma práxis de deslocamento, por se localizar entre arte e gênero. Na esteira da ideia de deslocamento, foram investigados movimentos de

transgressão, desvios, questionamento dos estereótipos de gênero, os quais foram definidos por essa pesquisa como poéticas de deslocamento.

## PRELÚDIO:

### sobre os conceitos e referencial teórico

Antes de dar início à pesquisa propriamente dita, julgo necessário trazer à luz alguns dos referenciais e conceitos que irei utilizar ao longo do texto, como suporte teórico às ideias desenvolvidas. Contudo, é importante salientar que não pretendo, de forma alguma, esmiuçar essas referências teóricas e conceitos, devido à amplitude e complexidade destes, pois entendo que serão melhor compreendidas suas relações com a presente pesquisa no decorrer dos capítulos. Também entendo que esta pesquisa não tem por objetivo traçar um panorama dessas referências teóricas, que demandaria um trabalho de maior envergadura.

Antes, o que se pretende é sublinhar um rápido e singelo esboço desses conceitos e referências, para que o leitor não familiarizados com estes possa melhor desfrutar dessa pesquisa. Também acredito ser importante atentar para os pontos de onde se parte, e, sobretudo, a partir de quais concepções, pois é preciso reconhecer que muitos dos conceitos que essa pesquisa abarca geralmente são confundidos com outros conceitos ou usados de forma indiscriminada.

Utilizo as teorizações pós-estruturalistas como referencial teórico. O pós-estruturalismo surge nos anos 1960/1970, na França, tendo como seus primeiros autores Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, entre outros. Entretanto, o pós-estruturalismo, não possui um corpo metodológico rígido, nem questões norteadoras que sejam consensuais entre seus autores e autoras. Pode ser compreendido como um “movimento de pensamento”, cujos efeitos e práticas encontram ressonâncias em inúmeras áreas do conhecimento, constituindo assim um movimento interdisciplinar.

Seus estudiosos apontam origens diferentes para o seu surgimento: a linguística estrutural de Fernand Saussure para alguns, os escritos de Nietzsche e a interpretação de sua obra feita por Heidegger, para outros. Segundo Peters (2000), é necessário considerar o pós-estruturalismo em relação ao seu precedente teórico, ou seja, o estruturalismo, escapando assim de uma associação equivocada com o pós-modernismo.

Nesse sentido, o pós-estruturalismo pode ser compreendido como uma continuidade do estruturalismo, já que toma de empréstimo algumas de suas postulações centrais, mas, por

outro lado, algumas das acepções e pretensões fundamentais do estruturalismo são rechaçadas, questionadas ou radicalizadas.

Ambos, estruturalismo e pós-estruturalismo, partilham da crítica ao sujeito racional, uno, autotransparente e centrado do humanismo e do modernismo, do qual emana todo o conhecimento e razão de ser. Ambos deslocam o essencialismo que subjaz ao sujeito do humanismo, para percebê-lo como uma invenção social, histórica e cultural. Da mesma forma, enfatizam a linguagem como sistema simbólico e estrutural.

Entretanto, o pós-estruturalismo critica as pretensões demasiadamente científicas e totalizantes do estruturalismo. Critica a sua aspiração a um megaparadigma, capaz de fornecer uma teoria universal que se aplicaria a todas as culturas e atividades humanas. Refuta as teorias universais que explicam a sociedade. Radicaliza o conceito de diferença (sobretudo em Derrida) e a ideia de invenção do sujeito. Herda de Nietzsche a crítica à noção de verdade, o perspectivismo e pluralidade de interpretação, o conceito vontade de poder, e a ênfase no estilo filosófico.

É de fundamental importância para o pós-estruturalismo a noção de poder empreendida por Michel Foucault. Ele concebe o poder, diferentemente do marxismo, como algo móvel, instável, capilar, que está em toda parte, e do qual se pressupõe um saber. O poder, tal como é concebido por Foucault, atravessa a construção identitária, os discursos, as práticas sociais, as instituições. O poder não é apenas coercitivo, mas também é produtivo, ele “produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, ‘aumenta a utilidade econômica’ e ‘diminui a força política’ dos indivíduos”. (LOURO, 2003, p. 40).

Foucault, assim como Derrida, exerceu ampla influência sobre o emergente campo de teorização conhecido como Estudos Culturais, outra referência teórica que venho utilizando. Os Estudos Culturais surgem nos anos 1960, mais precisamente, em 1964, quando ocorre a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Inicialmente, os Estudos Culturais são mobilizados pelo questionamento da noção de cultura, tal qual vinha sendo empregada pela crítica literária britânica, qual seja, de que a cultura era composta tão somente pelas grandes obras literárias e artísticas.

Raymond Williams em seu livro *Culture e society*, de 1958, forneceu a noção de cultura que viria a ser adotada pelo campo dos Estudos Culturais. A sua compreensão de cultura abrange “o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de

qualquer agrupamento humano”. (SILVA, 1999, p. 131). Ou seja, não há mais uma hierarquização, na qual a cultura é entendida tão-somente sob a insígnia da “grande arte”, a qual poderia ser acessada por um número restrito de pessoas.

Essa noção de cultura defendida pelos Estudos Culturais leva em consideração aquilo que posteriormente viria a ser designado como cultura popular, que para esse campo de estudos é a cultura de massa, ou seja, os artefatos produzidos em larga escala pela indústria cultural. Seus estudiosos passaram a se debruçar sobre as chamadas subculturas, as culturas urbanas, as culturas juvenis, e enfatizavam o papel da mídia na produção do conformismo político. Nesse último caso, esses estudiosos estavam sob a influência da concepção de ideologia e hegemonia, tal quais foram empreendidas por Louis Althusser, em sua reinterpretação de Marx, e mais tarde por Antonio Gramsci. Somente nos anos 80 é que, então, autores como Foucault e Derrida iriam se tornar referências. Entretanto, observa-se ainda que os autores dos Estudos Culturais permanecem divididos entre as perspectivas marxistas e as pós-estruturalistas.

Para os Estudos Culturais a cultura é um “campo de luta em torno da significação social” (SILVA, 1999, p. 133), no qual grupos tentam impor seus significados. É um campo atravessado pelas relações de poder e constituído por elas. Enfatizam também a ideia de construção e invenção (tal qual o pós-estruturalismo) dos artefatos culturais e da cultura mais ampla, procurando mostrar esse processo de construção, identificando como determinadas práticas, culturas, identidades se tornam naturalizadas.

Profundamente ligada às postulações dos Estudos Culturais, está a Cultura Visual, ou os Estudos da Cultura Visual, outro conceito que utilizo ao longo do texto. A Cultura Visual instituiu-se academicamente no final dos anos 1980, nos Estados Unidos. Ao longo dos anos 1990 surgem as primeiras publicações e seus primeiros autores, dos quais se destacam Nicholas Mirzoeff, Paul Duncum, Kerry Freedman e Fernando Hernández.

A Cultura Visual, assim como os Estudos Culturais, é um campo interdisciplinar e busca investigar como as imagens e as “práticas culturais relacionadas ao olhar” (Hernández, 2007, p.22), vêm produzindo subjetividades e representações que interpelam os sujeitos na constituição de suas identidades.

Assim como os Estudos Culturais, a Cultura Visual tenta compreender como se produz significação, e quais significações, em torno das produções culturais, especialmente aquelas

relacionadas ao olhar. Deslinda as formas como as imagens são produzidas e distribuídas, e investiga a produção de visualidades, ou seja, como se constrói culturalmente o olhar.

# 1. A TESSITURA IDENTITÁRIA NA PÓS-MODERNIDADE: algumas considerações

Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro. (BAUMAN, 2005, p.33).

A frase acima contida no livro *Identidade* (2005), de Zygmunt Bauman, foi retirada de um cartaz publicitário que circulava por Berlim em 1994. Ela revela a complexidade de se responder à pergunta “quem é você?”. Talvez, em outros momentos da história, essa pergunta fosse facilmente respondida: sou mulher, brasileira, branca, etc. Hoje, a resposta já não pode ser respondida senão com uma grande dose de hesitação.

As identidades já não são estáveis, e não são mais compreendidas pelos mesmos parâmetros de outrora. A frase publicitária indica também o impacto da globalização na vida cotidiana e o fim da primazia da nacionalidade na constituição das identidades, o que gerou a perda das “âncoras sociais” que eram capazes nos identificar em outro momento, de maneira inquestionável.

Pode-se dizer que a complexidade da definição das identidades hoje – complexidade atribuída a uma série de processos sociais e culturais, que sem dúvida tem na globalização seu lócus central – tornaram as imbricações sobre o conceito de identidade centrais na contemporaneidade. Essas imbricações vêm atravessando a sociedade em seus diferentes espaços e segmentos, sendo exploradas em diversas áreas do conhecimento que disputam sua definição conceitual. Sua tematização pela teoria pós-estruturalista e pelo campo dos Estudos Culturais, tem-lhe conferido novos contornos, acentuando seu caráter cambiante, fragmentado, múltiplo, móvel. Identidade é, dentro dessa perspectiva, um corpo permeado por fissuras, fraturado, inacabado.

Em *A produção social da identidade e da diferença* (2000), Tomaz Tadeu da Silva perscruta os diferentes processos sociais e culturais que atuam na construção identitária, tirando-a do lugar fácil e inocente de uma suposta naturalidade. Nesse sentido, para falar sobre identidade se faz necessário citar seu par, a diferença. São conceitos indissociáveis, constitutivos um do outro. A identidade se produz, e só poderia ser assim, a partir desse binômio identidade/diferença, pois o ato de definir implica necessariamente na negação.

Definir uma identidade significa excluir, negar, implicitamente, aquilo que ela não é. Negar o outro, a diferença:

[...] Se quisermos retomar o exemplo da identidade e da diferença cultural, a declaração de identidade “sou brasileiro”, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – “não sou italiano”, “não sou chinês” etc. A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença). (SILVA, 2000, p. 79).

Segundo Silva, identidade e diferença são frutos de ações discursivas e de criações linguísticas, esta última de natureza intrinsecamente instável, não permitindo que sejam vistas – identidade e diferença – senão pelo prisma da instabilidade, referendadas pela complexa teia simbólica que as precede. No processo de diferenciação, que é constitutivo da identidade e da diferença, divergem vetores de poder defendidos por grupos assimetricamente situados, que partilham do desejo de obter o poder de definir as identidades, o que implicará num acesso privilegiado, ou não, aos recursos simbólicos e materiais da sociedade.

Como enfatiza o referido autor, a identidade – embora alguns discursos tentem escamotear sua natureza e os jogos de poder que está nela imbricada, pautados no discurso romantizado do respeito e da tolerância – não é algo natural que devemos docilmente aceitar. Na área da educação, no que diz respeito ao cotidiano escolar, por exemplo, a problematização do tema identidade vem sendo restringida a uma ideia benevolente de diversidade, e, sobretudo, de tolerância às diferenças. A noção de tolerância implica necessariamente uma relação de poder, onde um grupo é dotado do poder de aceitar o outro. Onde o diferente, o outro, passa pelo crivo de alguém que é munido da possibilidade de tolerar.

Com a disseminação da ideia supostamente nobre de tolerância à diversidade, se oculta o processo de produção social da identidade e da diferença, e, com isso, recai-se na sua naturalização, como bem identifica Silva (2000, p. 73):

[...] Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar uma posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Identidade é um produto de ações discursivas e narrativas, que precisam incessantemente ser reproduzidas para que se afirme enquanto tal. É produto das relações de

poder, da performatividade<sup>6</sup>, e está incorporada de representações que criam posições de sujeito, interpelando e convocando o sujeito para sua assunção. Aspectos como normalizar/naturalizar, classificar/hierarquizar, criar oposições binárias, estão intimamente relacionados ao processo de diferenciação. Nessa trama, o poder se estabelece às vezes de maneira sutil, às vezes de forma impositiva. Destaco brevemente estes processos, com base nas argumentações de Silva.

O processo de normalização, no qual se pressupõe a existência de uma hierarquia da qual se elege *a* identidade que deverá ser a norma, é amplamente atravessado pelas relações de poder, sendo pouco questionado pelo senso comum, devido aos seus ares de invisibilidade. Em outras palavras: de forma arbitrária a identidade que será normalizada, aquela que servirá de parâmetro para as demais, é eleita frente a tantas que se apresentam. Daí se deduz uma classificação e uma hierarquia, de onde se elege *a* identidade, legitimada por argumentos religiosos, biológicos, científicos e, por tantos outros. Essa identidade (que podemos pensar aqui: o branco, o homem, o heterossexual, o americano/europeu), se torna invisível, pois não precisamos nos referir a ela, já que ela é *a* norma, *a* identidade desejável por excelência. O que se difere dessa identidade, sim, precisa ser evidenciado pelo discurso.

Silva (2000) exemplifica bem o processo de normalização, ao citar o caso da hegemonia da cultura estadunidense. A cultura estadunidense – poderíamos pensar o caso das produções culturais que a indústria cultural faz circular, como o cinema e a música, por exemplo – tornou-se o referencial pelo qual toda criação deve se pautar se quiser ser reconhecida internacionalmente. Quando se está diante de algo que não atende por esse padrão, designamo-las como étnicas ou folclóricas. Logo, aquilo que não pertence à cultura estadunidense é étnico.

Assim como a normalização, a divisão do mundo por oposição binária também contém em sua lógica interna o imperativo do poder e da exclusão, que se reproduzem de maneira quase imperceptível. No pensamento dicotômico está implicada a relação de superioridade de um grupo sobre o outro, no qual se revela a primazia do primeiro elemento sobre o segundo:

---

<sup>6</sup> O conceito de performatividade, desenvolvido por autores como Judith Butler e J.A Austin, refere-se a um ato linguístico aparentemente de caráter descritivo, que por sua constante repetição contribui para definir ou reforçar uma identidade: “Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como ‘negrão’ para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor da pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade ‘negra’”. (SILVA, 2000, p. 93).

masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, teoria/prática, ciência/ideologia, razão/sentimento...

Essa polarização, pensando pontualmente na questão de gênero (que é o fio condutor dessa pesquisa), indica, sobretudo, que masculino/feminino são unidades estáveis que nunca se deixam contaminar uma pela outra. E mais, que não existem pluralidades no interior de cada um desses polos. Assim, por esse viés, existe apenas um modo de se ser mulher e um modo de se ser homem, que são simetricamente opostos.

Outros autores que podem nos ajudar a pensar sobre as identidades pós-modernas são Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2000, 2002). A argumentação teórica em torno do conceito de identidade, a ênfase dada à identidade nacional e aos efeitos da globalização no cotidiano são aspectos enfatizados por ambos os autores. Além disso, suas ideias convergem no que diz respeito ao esfacelamento identitário na pós-modernidade.

Zygmunt Bauman em *Identidade* (2005) dialoga com as teorizações pós-estruturalistas, ao refutar qualquer tipo de essencialismo, indicando, pelo contrário, a liquidez e instabilidade das identidades pós-modernas, em uma trama de incertezas que reflete a condição do sujeito pós-moderno.

Nesse sentido, Bauman estabelece uma comparação elucidativa, entre o jogo das identidades e um quebra-cabeça. Segundo ele, ao contrário do quebra-cabeça, na qual sabemos de antemão a imagem que objetivamos formar, na construção das identidades não conhecemos a imagem final que as peças das quais dispomos poderá construir. Sequer temos todas as peças, e as que temos, nem sempre podem formar uma imagem congruente. O quebra-cabeça das identidades, não possui peças *a priori* conhecidas, como num quebra-cabeças normal. É incompleto: sempre pressupõem um devir. É incoerente: as peças não se encaixam perfeitamente, a imagem não é contínua e nem uniforme. O construtor das identidades, não segue uma ordem pré-estabelecida, como no quebra-cabeça tradicional, onde cada peça tem seu devido lugar. Ele é, por sua vez, um *bricoleur*, que cria variados materiais, a partir daquilo que dispõe. Experimenta o melhor ajustamento entre as peças, cria inesperados arranjos, e sempre dá a sua obra por inacabada.

Bauman também atenta para a importância da comunidade na garantia da sensação de pertencimento, importante para a construção identitária, o que também é destacado por Stuart Hall. Para Bauman, inevitavelmente passamos por várias comunidades de ideias ao

longo da vida. A efemeridade dessas comunidades, e sua conseqüente descartabilidade, é ironizada no que o autor define como “comunidade guarda-roupa”, na qual somos seduzidos temporariamente por um debate palpitante em um dado momento, solidarizamos-nos com uma posição que é compartilhada por um grupo de pessoas, formando uma comunidade de opinião compartilhada. Logo, o assunto sai da moda, e vemo-nos forçados a trocar de roupa.

A descartabilidade é assumida, não somente perante as comunidades, mas também diante das relações humanas, inclusive as amorosas. Bauman é bastante crítico nesse sentido. Para ele, a fragilidade e a inconsistência das relações, faz com que busquemos alento na quantidade, já que a qualidade já se encontra empobrecida. O apelo à quantidade, em detrimento da qualidade, vem fazendo crescer a quantidade de “lixo humano”, o aterro simbólico onde depositamos as relações que são por nós descartadas.

Todo esse efeito de descartabilidade, que acentua a nossa sensação de insegurança e o desespero pela identidade é fomentado pela globalização. Com ela também se intensificou a diluição e/ou a implosão de algumas “âncoras sociais” que outrora foram responsáveis por delinear algumas identidades como naturais e irrefutáveis, como a nacionalidade e a classe social.

É possível localizar outro ponto de encontro entre as argumentações de Bauman e outros autores pós-estruturalistas (Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro), qual seja, o deslocamento da categoria *classe* do seu lugar isolado na formação das identidades. Bauman percebe o desajustamento das postulações marxistas frente às novas configurações das relações de trabalho, onde já não é possível a arregimentação da classe proletária, devido à voraz competição individual estimulada pelas grandes empresas. Deixa-se de ver a classe a qual o individual pertence, como fundadora inegociável de sua identidade, que produzia, conseqüentemente, a divisão do mundo entre dominadores/dominados e ricos/pobres. Surgem, por outro lado, outros marcadores sociais, como gênero, sexualidade, religião, faixa etária, etnia, raça, entre outros.

Bauman destaca a identidade como alvo de uma construção, uma invenção, na qual o indivíduo se lança diante daquela que parece ser a identidade mais tentadora, entre uma miríade de identidades possíveis, em um dado momento. Entretanto, esse investimento em uma identidade logo é abandonado, pois inúmeras outras identidades nos seduzem e outras tantas podem ser inventadas. Dessa forma, a ideia de que a identidade é inventada e de que nessa invenção somos interpelados por outras identidades que já estão aí dadas, prontas para

serem assumidas, vai de encontro com a argumentação de Silva em sua conceptualização da identidade como uma construção social e cultural, que muitas vezes toma algumas identidades como norma.

A identidade - em uma sociedade “líquido-moderna”, na qual as formas de vida, outrora sólidas, assumem contornos imprevisíveis, tornando-se fluidas, borradas, disformes, produzindo um constantemente sentimento de deslocamento, desajuste, insegurança – tem, por um lado, capacidade alentadora, redentora do indivíduo que busca uma centelha em algo que lhe dê um sentido de segurança. Contudo, por outro lado:

[...] uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto. (BAUMAN, 2005, p. 35).

Essa ambivalência da construção identitária – a tensão entre segurança e rigidez – gerou no sujeito pós-moderno uma constante posição de ojeriza ao tédio, na qual a estabilidade de uma identidade torna-se altamente entediante. Como nos diz Bauman (2005), a vida tornou-se uma somatória de identidades que foram descartadas, e que, por vezes, são incongruentes. Nesse sentido, o pensamento de Hall está em consonância com a argumentação de Bauman:

[...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. [...] Ao invés disso, [...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2002, p.13).

Em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2002), Hall procede a sua investigação a partir de um levantamento dos fatores que supostamente levaram ao “descentramento” do sujeito na pós-modernidade, rompendo com a concepção de sujeito do iluminismo – o sujeito centrado, racional, cartesiano, unificado, íntegro (no sentido de inteiro), individualista e imutável; e com sujeito sociológico da modernidade – o sujeito que se constitui na intermediação com o outro e com a sociedade, e que passa a ser enredado pelas grandes estruturas que perfazem a sociedade moderna e, sobretudo, pelo maquinário das grandes indústrias.

Ele identifica como fatores que constituíram o sujeito descentrado da pós-modernidade: a descoberta do inconsciente por Freud; a reinterpretação feita a partir da leitura de Marx por autores como Althusser; a Virada Linguística, representada por Ferdinand Saussure e Jacques Derrida, na qual se passa à compreensão da língua como um sistema social, permanentemente em construção e cujos significados não dependem apenas da intenção do indivíduo que a fala; o surgimento dos estudos foucaultianos, e em especial, o conceito de “poder disciplinar”. Mas, para o presente texto, interessa destacar como descentramento o “impacto do feminismo”.

Segundo este autor, a causa feminista surge no final dos anos sessenta, naquilo que ficou conhecido como a “política de identidade”, associada a uma série de movimentos ligados a grupos minoritários e historicamente excluídos, como negros, gays e lésbicas. Também esteve alinhado com movimentos da contracultura, protagonizado pelos jovens que demonstravam sua inconformidade com as estruturas políticas que perfaziam a sociedade, bem como com o silenciamento imposto a determinados grupos.

Contudo, para Hall (2002, p. 45-46), “aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero”. No capítulo seguinte, será possível verificar os desdobramentos resultantes do impacto do feminismo para as discussões sobre identidades de gênero e seu percurso até a criação de um campo de Estudos Feministas.

## 1.1. Focalizando: as identidades de gênero

Gênero, palavra polissêmica. No seu uso cotidiano designa uma classe de elementos afins, espécie de coisas que compartilham de características em comum. Tem finalidade essencialmente classificatória, segundo a qual elementos, objetos, pessoas, estilos – literário, artístico, musical - similares podem ser reduzido à palavra gênero. Gênero feminino, gênero masculino, segundo essa perspectiva, é a divisão de pessoas conforme o sexo biológico.

No entanto, o sentido da palavra gênero, no presente trabalho, compreende uma significação distinta desta que é largamente utilizada no senso-comum. Dessa forma, para melhor situar os conceitos abarcados por esta pesquisa, faz-se necessário especificá-los.

Considerando que o conceito gênero é oriundo de contestações políticas travadas pelos movimentos feministas no século XX, traço um sucinto histórico para que se compreenda o contexto do surgimento deste conceito. Guacira Lopes Louro, importante autora para os estudos sobre gênero, faz um resgate da história do movimento feminista de forma bastante didática, sem perder a complexidade própria do tema, em seu livro *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (2003), ao qual me reporto para esse brevíssimo traçado do movimento feminista.

O primeiro movimento mais organizado politicamente, conhecido como sufragismo, pleiteava inicialmente o direito ao voto, seguindo-se com isso outras reivindicações como o direito à educação e ao mercado de trabalho. Esse movimento reverberou em vários países, de maneira mais ou menos intensa. Atendia a interesses de diferentes ordens e nele já era possível vislumbrar o pluralismo que viria a caracterizar o movimento feminista contemporâneo.

Para Louro (2003, p. 15), as pautas de reivindicações da primeira onda feminista “estavam, sem dúvida, ligadas ao interesse das mulheres brancas de classe média”, ao que Meyer (2003, p. 12) acresce outras vertentes:

Basicamente, naquele período histórico, se poderia fazer referência a um feminismo liberal ou burguês, que se engajou mais na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior, a um feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salário, e a um feminismo anarquista que articulou à agenda pelo direito à educação questões como o direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade.

Na esteira das reivindicações mais pontuais – como o direito ao voto, à educação, ao mercado de trabalho – surgem, entre 1960 e 1970, as primeiras formulações teóricas que culminaram com a constituição de um campo de Estudos Feministas. O ressurgimento do movimento feminista está umbilicalmente associado à efervescência social e política que marcou o período, como foi assinalado no capítulo anterior.

Esta que foi chamada de “segunda onda feminista” foi responsável por gestar o conceito de gênero, tal qual vem sendo utilizado aqui. É um movimento de natureza mais intelectual, no qual militantes irão levar para o universo acadêmico a causa feminista,

empenhando-se na produção de pesquisas mais sistematizadas sobre o tema. Suas primeiras produções visavam criticar a discriminação a que as mulheres foram historicamente submetidas e a sua invisibilidade na esfera da vida pública, na ciência, na arte, nas letras.

Iriam ressaltar que historicamente haviam sido produzidos lugares naturalmente femininos, como o mundo doméstico e privado. Refletiram sobre a participação da mulher no mundo do trabalho, concluindo que, embora a mulher já exercesse atividades profissionais fora do lar há algum tempo, geralmente seu trabalho era amplamente controlado por homens e exercia um papel secundário. Louro (2003, p. 18-19) enfatiza a importância desses primeiros estudos, embora algumas de suas versões tivessem recaído numa ideia de sectarismo, e celebrassem uma suposta natureza feminina, um universo feminino separado:

[...] Acima de tudo, eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres – as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina – em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos.

Entretanto, ainda eram entoadas vozes que defendiam, por um lado, a matriz biológica como a causa incontestável de todas as desigualdades de gênero, e por outro, argumentos de inspiração marxista que não reconheciam gênero como uma categoria da qual decorre uma série de desigualdades, visualizando como razão única a classe social.

No embate com estas posições, estudiosas feministas viram a necessidade da criação de um conceito que desse conta do caráter construído do gênero. A tomada política do conceito gênero surge, então, com as feministas anglo-saxãs no início da década de 70, que passam a utilizar o termo com intuito de se distanciar do determinismo biológico que estava impregnado nas expressões diferença sexual ou sexo. *Gênero*, a partir dessa nova tomada teórica e política, era encarado como uma “construção social e histórica produzidas sobre as características biológicas”. (LOURO, 2003, p. 22).

Dessa forma, as justificativas biológicas para a discriminação e desigualdades que afligiam as mulheres foram parcialmente implodidas. Passa-se a compreender que as desigualdades entre homens e mulheres são engendradas em um dado momento histórico, numa sociedade com arranjos específicos e que, ainda assim, interagem com outras características do sujeito (religião, etnia, nacionalidade, idade, classe, raça).



Imagem 1

**Barbara Kruger**

Untitled (Your Body Is a Battleground), 1989

Transferência de fotografia sobre vinil. 284.5x284. 5 cm

Fonte: <http://fontsinuse.com/uses/12/barbara-kruger-kim-kardashian-on-w>

O trabalho de Barbara Kruger – artista americana que explora as relações arte e publicidade e imagem e texto – problematiza com os dizeres “seu corpo é um campo de batalhas” colocados sobre um rosto feminino, os embates políticos que são travados na luta pela significação do ser mulher. Sobretudo, a ideia do corpo como um espaço não neutro, sobre o qual atuam vetores de poder de diferentes ordens – o poder que vai produzir “corpos doces”, trejeitos, comportamentos –, processos sociais e culturais, discursos e representações.

Até aqui já foi possível perceber as contribuições do pós-estruturalismo para os Estudos Feministas: a rejeição da ideia de verdade e de teorias universais que expliquem a sociedade – nesse sentido, os Estudos Feministas questionam a naturalização da ideia de que o biológico é a origem das diferenças entre os gêneros –, o entendimento de que a categoria classe, de forma isolada, não é capaz de fornecer a matriz identitária dos sujeitos e dos

processos de desigualdade e discriminação aos quais são submetidos, e, especialmente importante é a analítica do poder empreendida por Foucault.

Com as teorizações pós-estruturalistas empreendidas por Foucault, Derrida, e outros autores, passa-se a compreender gênero enredado pelos mesmos processos dos quais se constituem as identidades, processos estes destacados no capítulo anterior, quais sejam, normalização, binarismo, hierarquização, performatividade, entre outros. E, mais, passa-se a entender gênero como constituinte da identidade. Assim como tantos outros aspectos que demarcam as identidades, as identidades de gênero tornam-se um fragmento do tecido identitário, articulando-se com outros fragmentos para a invenção de identidades singulares, ainda que instáveis.

É importante destacar que os Estudos Feministas operaram um fecundo processo de transformação epistemológica no modo de construção do conhecimento. Introduziram na pesquisa acadêmica novas fontes de pesquisa (diários, cartas, fotografias, autobiografias, depoimentos orais), novos métodos de investigação (entrevistas coletivas, dramatizações, diários de grupo), novos domínios do conhecimento (cotidiano, os sentimentos, os desejos, os corpos). As suas autoras passaram a escrever em primeira pessoa, e a localizar as questões pesquisadas em sua trajetória pessoal. Além disso, norteados pelo axioma deflagrador da segunda onda do movimento feminista “o pessoal é político”, traçam uma nova compreensão das articulações que estabelecemos entre a subjetividade e a política, entre o pessoal e as instituições sociais.

Com isso, é preciso destacar também as amplas contribuições dos Estudos Feministas no processo de minimização das desigualdades que afligem as mulheres. Seus estudos vêm problematizando as concepções sexistas que permeiam o currículo escolar, os materiais e livros didáticos, as imagens da arte e da cultura visual, entre tantas áreas as quais vêm se articulando visando o desmantelamento da visão hegemônica sexista e patriarcal.

Por outro lado, apesar de todos os avanços conquistados, é necessário atentar para os discursos propalados por algumas instâncias sociais, que tendem a destacar um ideal estereotipado e sexista sobre as mulheres. Como agente preponderante na reprodução dos discursos e representações sobre os gêneros, os meios de comunicação de massa vêm operando um processo que Santomé (1995, p. 171) denomina como “remasculinização da sociedade”, que deve ser objeto de atenção especial:

O fato de que o cinema que se produz na atualidade insista nas dimensões mais agressivas do homem e que, por sua vez, ao tratar da mulher, ponha ênfase em valores exclusivamente estéticos e em sua concepção como objeto de desejo sexual serve para deixar claro que a alguns setores importantes e poderosos da sociedade interessa outro tipo de mulher, diferente daquela que desejam as próprias mulheres.

Embora se tenha progredido no sentido da minimização da discriminação imprimida às mulheres historicamente, com diversos avanços nas últimas décadas e em diferentes contextos, é possível perceber que em contrapartida, resistem movimentos como esse, advindos da mídia, que insistem em perpetuar este ideal de mulher que prima pela beleza, sensualidade, fragilidade, delicadeza, entre outros atributos que resvalam para a arena do clichê.



Imagem 2

**Barbara Kruger**

Untitled, 2010

Fonte:

<http://fontsinuse.com/uses/12/barbara-kruger-kim-kardashian-on-w>

Novamente outro trabalho de Barbara Kruger, apontando como as representações de gêneros vêm sendo abordadas pela arte contemporânea. Esse trabalho onde se veem as palavras “isto é tudo sobre mim”, sobre a capa da revista W Magazine, estampada pela socialite Kim Kardashian, corrobora a ênfase dada pela mídia ao estereótipo da mulher sensual, que atende aos padrões de beleza delineados por ela. Sem dúvida, isso vem

contribuindo, se não para uma remasculinização da sociedade, como defende Santomé, ao menos para a valorização massiva de um ideal feminino que se destina ao olhar masculino. E, sobretudo, perpetua a ideia de que a mulher está subordinada ao olhar masculino e depende da sua aprovação para ser melhor ou mais aceita.

No próximo capítulo, mostrarei como a questão de gênero vem sendo explorada por outros artistas contemporâneos, especialmente por Cindy Sherman, Leonilson e Rosana Paulino, que adotam uma postura crítica frente aos estereótipos e naturalização de determinadas comportamentos e atividades que se referem às identidades de gênero.

## 2. AS TRAMAS DE GÊNERO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

A problemática da identidade, e uma miríade de contornos que advém dela, pode ser apontada seguramente como um dos grandes temas da arte contemporânea, e obviamente essa discussão extrapola os limites da arte, sendo esse tema abordado por autores de diferentes áreas, como foi possível ver no primeiro capítulo.

A arte como campo de conhecimento que se pauta pela transdisciplinaridade é atravessada, especialmente na arte contemporânea, por diversas áreas do conhecimento e pelos mais diferentes saberes. A relevância que o tema da identidade e, sobretudo, a identidade de gênero, conquistou na arte contemporânea, é uma mostra exemplar para pensarmos essa questão.

Muitos autores<sup>7</sup> enfatizam a relevância e o impacto que o feminismo teve na arte contemporânea, especialmente a partir da década de 70. Iniciou-se naquele contexto um questionamento, feito pelas artistas, críticas e historiadoras da arte,<sup>8</sup> sobre a ausência de artistas mulheres na história da arte oficial. Com isso, desencadeou-se um processo de recuperação da história das mulheres na arte,<sup>9</sup> a fim reparar este equívoco e dismantelar a hegemonia patriarcal que predominou na arte até ali.

Percebeu-se que a produção de muitas artistas mulheres havia sido eclipsada pela obra dos artistas homens, acusada de cópia, ou por terem sido estas artistas, descritas como meras ajudantes ou alunas destes. Ainda, observou-se que a menção das artistas nos livros de arte figurava, geralmente, nas notas de rodapé, ou seja, sempre como um adendo, e nunca como objeto de análise central. Como nos diz Archer (2001, p. 125) “a linguagem da história e da crítica da arte nem sequer reconhecia as mulheres para que pudesse negá-las. Em vez disso, ela presumia que as mulheres simplesmente não precisavam ser consideradas”.

Dentro desse resgate da história da mulher na arte, também se evidenciou a divisão de gêneros da pintura, de técnicas e materiais artísticos, conforme o sexo. Divisão na qual subjaz

---

<sup>7</sup>(ARCHER, 2001), (DIAS, 2011), (RUSH, 2006).

<sup>8</sup> De fundamental importância para desvelar o sexismo presente na história da arte foram as atuações da crítica de arte Lucy Lippard (mostrando como na própria linguagem da crítica de arte já se operava uma exclusão da mulher), e da historiadora da arte Linda Nochlin (denunciando a ausência de grandes artistas mulheres na história da arte).

<sup>9</sup> Em seu livro *Mujer, art y sociedade* (1992), Whitney Chadwick traça um grande panorama da história das artistas mulheres, mostrando sua existência ao longo de toda a história da arte.

uma hierarquia, que podemos presumir, visa a enaltecer a criação masculina como signo de sua genialidade.

Uma vez que a pintura, a escultura e o desenho forjaram o mito do artista gênio e de sua supremacia em relação à produção das artistas mulheres, muitas artistas engajadas com a temática de gênero na arte contemporânea, viram a necessidade de explorar outras linguagens que não reportassem à hegemonia do homem na história da arte. Passaram, então, a fazer uso de novas mídias e linguagens que não estavam sob o domínio masculino, tais como a fotografia, o vídeo, a performance e a instalação.

Logo, também se atentou para a presença maciça da representação da mulher na arte, enquanto objeto de contemplação destinado a um olhar deveras masculino. O cartaz feito pelo Guerrilla Girls (imagem 3), grupo de artistas anônimas que usa máscara de gorila em suas aparições públicas, concatena de maneira questionadora, esses aspectos denunciados pelas artistas, historiadoras e críticas de arte. No cartaz pode-se ler: “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Metropolitan Museum? Menos de 5% dos artistas nas seções de arte moderna são mulheres, mas 85% dos nus são femininos”. Expressos nesses dizeres estão dois aspectos: por um lado, a invisibilidade da mulher na história da arte como criadora e, de outro, a longa tradição dos nus femininos na tradição da pintura clássica.



Imagem 3

**Guerrilla Girls**

Do Women Still Have to be Naked to Get Into the Met. Museum?, 1989

Cartaz

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

Fazendo referência a *A Grande Odalisca*, de 1814, de Jean Auguste Dominique Ingres, esse cartaz nos faz pensar nas imagens de mulher que perfizeram o imaginário da arte ocidental e a perceber que as características dessas imagens, em parte, perduram na atualidade. Autores como Loponte (2008a) e Berger (1999) nos mostram que existe um contínuo entre a representação da mulher na história da arte e as imagens de mulher veiculadas pelos meios comunicação de massa, como veremos mais adiante.

A onipresença das imagens de mulher na mídia, em sua imensa maioria vem cristalizando o corpo feminino como objeto contemplativo, tal qual ocorrera na arte. Essas imagens, assim como outros artefatos culturais, vêm difundindo e reproduzindo estereótipos, e naturalizando determinadas formas de ser mulher.

Na arte contemporânea alguns artistas vêm questionando esses estereótipos difundidos tanto pela arte, quanto pelos meios de comunicação, deslocando nosso olhar acostumado pela ótica masculina de enxergar a mulher. Nos próximos subcapítulos será possível perceber como alguns desses artistas abordam essas questões, a saber, Cindy Sherman, Leonilson e Rosana Paulino.

## 2.1. Cindy Sherman: quebrando o espelho das identidades

Cindy Sherman (EUA -1954) é uma conceituada artista contemporânea que tem sua obra constituída exclusivamente de autorretratos fotográficos. A série *Untitled Film Still* (Fotografias de cena, sem título) – 1977–1980, que trouxe grande impacto à arte contemporânea, tem sua estética inspirada no cinema americano de baixo orçamento e nos filmes *noir* dos anos 40, 50 e 60.

Nos autorretratos de Cindy Sherman a fotografia captura a sua presença, mas, paradoxalmente, o que nos é proposto em seus autorretratos não é o olhar para o indivíduo, para o “eu” da artista, e sim, fundamentalmente, a identificação da mulher como um tipo, como um estereótipo cultural, descolada de sua dimensão pessoal e de toda sua espessura

subjetiva. É enfatizado o tratamento da imagem feminina pelo cinema, no qual é preponderante o fetiche suscitado pelo corpo feminino e a tipificação da mulher.

O trabalho de Sherman traz dois aspectos que nortearam o trabalho das principais artistas engajadas nas questões de gênero nos anos 60 e 70: o uso de uma linguagem que ainda não estava sob os domínios do artista homem, qual seja, a fotografia, e a abordagem das imagens de mulher.

A essa altura muito já se escreveu sobre Cindy Sherman, tanto que Arthur Danto, um dos grandes defensores do seu trabalho, ironizou o fato: “[...] deve haver programas de estudo inteiros em instituições de estudos avançados onde pode-se formar e até conseguir um título de doutor em ‘Estudos sobre Sherman’.”<sup>10</sup> Seu trabalho tem provocado inúmeras leituras em pensadores e estudiosos das mais diversas áreas (fenomenologia, semiótica, psicanálise, entre outras) e, além disso, a obra da artista goza de enorme popularidade para além dos limites da arte erudita.

Na presente pesquisa, portanto, vou me deter em dois aspectos de sua obra. Primeiro: a concepção de identidade presente em seus autorretratos, utilizando como referencial Roland Barthes e Zygmunt Bauman. Segundo: a crítica que faz aos estereótipos de gênero, analisando a relação desses estereótipos com os filmes *noir* e com as imagens da arte. Longe de querer fazer uma análise aprofundada, que dê conta de toda a demanda de questões que seu trabalho abrange, irei pontuar esses aspectos descritos por sua relação com os temas desenvolvidos nessa pesquisa.

Para pensar a ideia de identidade que atravessa os autorretratos de Sherman considero instigante associar suas fotografias à noção de retrato trazida por Roland Barthes em *A Câmera Clara* (1984). Em ambos há pontos de cruzamento do pensamento que ampara a noção de retrato/autorretrato. Tanto para Sherman quanto para Barthes, o eixo que orientará a construção do retrato é a fragmentação do sujeito fotografado. Para eles, o meio fotográfico atua como índice da existência, mas se mostra prenhe da ausência do “eu”. O fotografado é sempre um “outro” em relação ao sujeito, “pois a Fotografia é o advento de mim mesmo como outro: uma dissociação astuciosa da consciência de identidade<sup>11</sup>”.

---

<sup>10</sup> (DANTO apud PRADA, 2009, p. 174).

<sup>11</sup> (BARTHES, 1984, p. 25).

Para Barthes, o retrato fotográfico, coloca ao sujeito uma situação na qual ele é desdobrado em múltiplos: a imagem que o sujeito tem de si próprio, a imagem que o sujeito deseja que o espectador tenha de si, a visão que o fotógrafo tem do retratado e, é a partir dessa visão que constituirá uma imagem final através das lentes fotográficas, que será imbuída, portanto, de subjetividade e despertará tantas leituras quantas forem possíveis, visto que há “tantas leituras de uma mesma face<sup>12</sup>”.

Os autorretratos de Sherman são sempre desdobramentos de si mesma. São evocações da inautenticidade de sua própria imagem, multiplicada a cada autorretrato. Inautenticidade que sentimos ao posar para uma fotografia:

[...] não paro de me imitar, e é por isso que, cada vez que me faço (que me deixo) fotografar, sou infalivelmente tocado por uma sensação de inautenticidade, às vezes de impostura (como certos pesadelos podem proporcionar)<sup>13</sup>.

A concepção de autorretrato que norteia o trabalho de Sherman, portanto, está em consonância com as ideias de Barthes, já que o que seu trabalho faz é uma radicalização de um processo intrínseco ao retrato fotográfico, qual seja, a encenação. Segundo o autor (1984, p. 22), a consciência de que estamos sendo fotografados nos leva a encenação de nós mesmos, ou da imagem que queremos eternizar: “a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a ‘posar’, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem”.

O que são os autorretratos de Sherman senão a fabricação de um corpo-outro? O que são senão autorretrato enquanto uma simulação do sujeito, no qual toda uma situação é forjada para que ele se mostre como um “outro”? Nesse sentido, o que se evidencia é um jogo implícito e indissociável do gênero retrato/autorretrato: a construção do parecer ser.

Contudo, há uma outra face da mesma problemática. Nossas vidas não se tornaram uma somatória de identidades descartadas como nos disse Bauman<sup>14</sup>? Os nossos retratos fotográficos ao longo da vida, não seriam uma captura dessas inúmeras identidades? Logo, o trabalho de Sherman não seria um reflexo dessas conflitantes faces identitárias que ostentamos, por vezes, simultaneamente? E essas identidades não são construídas, fabricadas como nos mostraram os autores pós-estruturalistas? Sem dúvida sim.

<sup>12</sup> (Idem, p. 28).

<sup>13</sup> (Ibidem, p.27).

<sup>14</sup> “[...] as biografias individuais são, com demasiada frequência, histórias de identidades descartadas...”. (BAUMAN, 2005, p.88).

Fato é que seu trabalho coloca em curto-circuito a ideia que subjaz à tradição do autorretrato: a de que ele seria uma espécie de espelho da identidade do artista, de que ele revelaria ao seu espectador, além da sua aparência fisionômica, sua dimensão subjetiva, sua personalidade. O autorretrato de Sherman, ao contrário, não atende a nenhum desses pressupostos. Ou seja, eles não nos permitem conhecer sua aparência física, sua subjetividade, quiçá, sua personalidade. E, contudo, ela está lá. Nesse sentido, Whitney Chadwick é enfática ao expressar o efeito corrosivo que Cindy Sherman impôs a noção de autorretrato: “O trabalho da fotógrafa americana Cindy Sherman representa o fim do autorretrato porque ele não revela absolutamente nada sobre a artista.<sup>15</sup>”.

Podemos dizer que, metaforicamente, a artista quebra o espelho das identidades, como proponho no título desse capítulo. E essa quebra, acarreta a fragmentação desse espelho, fazendo com que emerja em cada um desses fragmentos uma face do sujeito. E ao final, o que temos é uma imagem incoerente, descontínua, onde os inúmeros fragmentos do espelho (que pode ser cada um dos autorretratos da série) não se encaixam. É uma imagem estilhaçada, e assim como a identidade do sujeito, ostenta uma miríade de fissuras.

Assim como nos propõe Zygmunt Bauman, ao comparar o jogo das identidades com um quebra-cabeças, temos nessa quebra de espelhos dos autorretratos de Sherman, a ruptura da visão do sujeito tradicional, íntegro e autêntico, estabelecendo-se, então, a despersonalização e a fragmentação do sujeito. Por isso, trago então, os autorretratos de Sherman em que há, justamente, a presença dos espelhos (imagens 4, 5, 6 e 7).

Na presença do espelho nos autorretratos de Sherman está implicado um duplo questionamento em relação suposta à verossimilhança da imagem. De um lado, o de que tanto a fotografia quanto o espelho nos revelariam imagens verídicas e inquestionáveis do sujeito, pois elas não passariam por um filtro da subjetividade manual de um autor, como no caso da pintura. E, por outro, a de que a nossa imagem (retrato ou autorretrato) é um produto da consonância entre a nossa real aparência física e a nossa personalidade.

---

<sup>15</sup> (CHADWICK apud PRADA, 2009, p. 178).



Imagem 4  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #56, 1980  
 Fotografia. 16.2 x 24 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>



Imagem 5  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #14, 1978  
 Fotografia. 24 x 19.1 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>

A imagem que vemos refletida no espelho, que por sua vez, foi capturada pelas lentes fotográficas, é uma construção, plena de artifícios (maquiagem, vestuário, cenário, pose). O que desloca a noção de que na imagem produzida por ambos, espelho e fotografia, estaria plasmada a veracidade, de forma inequívoca. E como uma construção, operada por meio da sobreposição de espessas camadas de artifícios, que não nos permitem ver a artista, mas que se constitui através dela, o que resta são apenas vestígios desse sujeito que nos é mostrado.

Desde esse ponto de vista, seus autorretratos articulam-se com o conceito de identidade trazido pelos estudos pós-estruturalistas de construção e invenção das identidades,

nos quais atuam inúmeros processos sociais e culturais, entre eles o papel desempenhado pelas imagens. Como nos diz Bauman (2005, p. 21-22):

“[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela”.



Imagem 6  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #81, 1980  
 Fotografia. 24 x 16.7 cm  
 Fonte: <http://www.moma.org/>



Imagem 7  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #2, 1977  
 Fotografia. 24.1 x 19.2 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>

As ideias de Bauman se potencializam se pensarmos no referente estético de Sherman: o cinema. As imagens do cinema insistem em perpetuar certos estereótipos, que se apoiam numa visão sexista sobre a mulher. Essas imagens vão se tornando, de certa forma, parte de nosso imaginário sobre o que é ser mulher, como deve se portar uma mulher, pois cotidianamente nos deparamos com elas.

A memória que essas imagens vão constituindo para cada um de nós, pode ser exatamente o que nos guia nas nossas vivências enquanto mulheres. Em algum momento, nos pautamos em uma, ou várias, dessas imagens estereotipadas, que são alternativas que se apresentam a nós, e então lutamos por elas, como nos diz Bauman. A partir daí, lançamos

mãos de todos os artifícios possíveis para construir essa imagem. Nisso está implicado o caráter construído e inventivo das identidades. Construimos uma imagem que julgamos ser adequada aos nossos anseios identitários em um dado momento, imagem que, por sua vez está referendada nos estereótipos midiáticos.

Em todo caso, o que se sobrepõe é a ideia de invenção, que de alguma forma deixa vestígios sobre o sujeito. Por traz das máscaras e dos artifícios, há sempre o sujeito que é interpelado por determinadas imagens, por determinadas condutas, por determinados discursos e, desse modo, algo sobre ele é desvelado. Os autorretratos de Sherman são uma metáfora desse processo, pois nas escolhas das imagens de mulher que faz, percebe-se o universo das imagens que a afeta e pelo qual é enredada. Algo sobre ela nos é revelado, ainda que de modo indireto<sup>16</sup>.

A presença do espelho também nos leva a pensar sobre seus usos simbólicos na história da arte, especificamente naquelas imagens em que a mulher é representada olhando-se no espelho. Berger (1999) nos informa que o espelho usualmente era representado a fim de expressar a vaidade da mulher, no que se seguia um delineamento moral. Mas não era só isso, havia outras razões que levavam os pintores a representar tal lição de moral à exaustão.

Como podemos ver nas imagens que seguem no Anexo A, em geral, as mulheres eram pintadas nuas, o que se justificava pela necessidade de satisfazer um espectador deveras masculino, que, na maioria dos casos, também era o proprietário da obra. Isso configurava uma dupla via da qual emanava uma incoerência interna: a pintura da nudez visava à condenação da vaidade – esta última vista como uma qualidade inerente ao comportamento feminino – mas o objeto da condenação (a nudez como personificação da vaidade) era aprazível ao olhar e fonte do deleite masculino. Simultaneamente: condenado e desejado.

Berger (1999, p. 53) atenta para outro aspecto importante. “A verdadeira função do espelho”, segundo ele, “era a de fazer a mulher conivente ao ser tratada como, em primeiro lugar e acima de tudo, objeto de uma vista”. Em outras palavras, o que essas imagens sugerem é a assunção, por parte da mulher, de sua condição e de sua subordinação ao olhar masculino.

A mulher vê a si mesma, como o homem (espectador/proprietário) a vê. A mulher não se mostra, porém, relutante em relação à situação a qual é exposta, mas está resignada e, por

---

<sup>16</sup> "Tento sempre distanciar-me o mais que posso nas fotografias. Embora, quem sabe, seja precisamente fazendo isso que eu crio um autorretrato, fazendo essas coisas totalmente loucas com esses personagens". (SHERMAN apud FABRIS, 2003). Ou seja, é no próprio disfarce que sua identidade nos é dada a ver.

vezes, é cúmplice desse olhar. Vemos nos autorretratos com espelho de Sherman, especialmente nas imagens 6 e 7, justamente, a permanência desse discurso: o estereótipo da mulher sensual produzido pelo cinema, que dá continuidade ao tratamento dado pelas imagens da arte, e a cumplicidade da mulher com o olhar, certamente, masculino.

Essa imagem que a mulher tem de si mesma, que corresponde à imagem que o homem tem dela, ainda conforme Berger, explicita a introjeção, por parte da mulher, do olhar masculino. O espelho teria a função de especular a adequação da mulher aos parâmetros projetados por esse olhar, que também é seu. Em última instância, o espelho é um instrumento da mulher na fiscalização de si mesma. Ou seja, a mulher é a um só tempo fiscal e fiscalizada. E esse “fiscal que existe dentro da mulher é masculino: a fiscalizada, feminino”. (BERGER, 1999, p. 49).

Outro ponto a destacar, no quesito espelho, é a relação deste com o universo das imagens ao qual a artista faz referência, qual seja, o cinema. O uso do espelho é de extrema recorrência na estética que compõe os filmes do gênero *noir* dos anos 40, 50 e 60<sup>17</sup>, o que corrobora a influência deste gênero cinematográfico sobre o trabalho da artista<sup>18</sup>. Essa ação de vigia de si mesma intermediada pelo espelho, está expressa nas imagens dos filmes *noir*, e no trabalho de Sherman que pensa essas imagens criticamente.

Então, a partir dessa tripla articulação (autorretratos de Sherman – filmes *noir* – imagens da arte) que venho propondo nessa etapa da pesquisa, detenho-me agora nas relações constituídas pelas imagens de mulher que os filmes *noir* propagavam. Nas narrativas compostas pelo gênero, sobressaem-se duas figuras arquetípicas: a *femme fatale* e a mulher cativa<sup>19</sup>. Sobre as características da *femme fatale*<sup>20</sup> podemos verificar que:

A *femme fatale* representa a condição de as mulheres serem vistas de forma misógina. A sua ambição e sexualidade são inapropriadas para o seu *status* enquanto

<sup>17</sup> Ver Anexo B no qual constam cenas em que há a presença de espelhos nos filmes *noir*.

<sup>18</sup> Embora a artista não tome por referência imagens específicas de um determinado filme *noir*, não se pode negar a semelhança da linguagem de ambos. No Anexo C, fica mais evidente a apropriação que Sherman faz da linguagem dos filmes *noir*, seja pela caracterização dos personagens, pela fotografia em preto e branco que explora a iluminação *chiaroscuro*, seja pela sensação de neblina que paira sobre a fotografia.

<sup>19</sup> Não é objetivo desse trabalho aprofundar as questões de gênero presentes nos filmes *noir*, o que seria extremamente interessante. Contudo, serão pontuados alguns aspectos por se considerar importante na reflexão sobre o trabalho da referida artista. Para falar sobre os filmes *noir* me referendi no texto de Débora Sofia Lemos Pinto de Carvalho. Em sua dissertação de mestrado intitulada *Fatal, cativa e independente: a mulher no filme noir*, a autora faz uma extensa análise das características das personagens femininas nesse gênero cinematográfico.

<sup>20</sup> Ver no Anexo D as imagens desta personagem nos filmes *noir*.

mulher, e devem ser limitadas, todavia, é a ambição que a move em todos os filmes<sup>21</sup>.

A *femme fatale* representava uma transgressão de gênero para o contexto em que surgiu. Era uma mulher sensual, ostentava pesada maquiagem, em geral fumava (em função da conotação sexual implícita) e tinha plenos domínios de sua sexualidade. De beleza extrema, segundo os padrões de beleza da época, a *femme fatale* utilizava seu corpo “como uma arma destrutiva, aproveitando-se do protagonista instável, levando-o à destruição moral, ao sofrimento e à autopunição e, grande parte das vezes, até à morte<sup>22</sup>”. A *femme fatale* estava no domínio da relação sexual/amorosa e, diferentemente da mulher cativa, não era submissa ao homem, muitas vezes era infiel, e distanciava-se da imagem de “boa companheira” personificada pela mulher cativa. A respeito do caráter transgressor da *femme fatale* Carvalho (2011, p. 55) nos fala que:

[...] para além de representar as ansiedades masculinas em relação à sexualidade feminina, a *femme fatale* reflete, também, nas suas atitudes, uma tentativa de libertação da mulher do sistema patriarcal (que a oprime). A *femme fatale* é transgressiva porque se recusa a ser definida pelas normas sociais de feminilidade e também em relação ao homem.

Já a mulher cativa<sup>23</sup>, por sua vez, recoloca, por assim dizer, a mulher no ambiente para qual nasceu “predestinada”: o universo doméstico. É a esposa dedicada, pronta a atender às necessidades do marido e dos filhos. É uma mulher frágil, doce, que ouve atentamente o esposo, que o perdoa e o apoia incondicionalmente. Seu comportamento reforça a ideia de que a mulher é dependente emocionalmente do homem, e que precisa se submeter aos seus deslizes, pois precisa ser protegida por ele. Ao contrário da *femme fatale*, a mulher cativa:

[...] é um estereótipo da mulher representada nos filmes clássicos de Hollywood, nos quais as mulheres eram passivas, domésticas, cujo objetivo de vida era casar, uma vez que só atingiriam a felicidade se tivessem um lar e filhos, e estivessem protegidas pelo homem<sup>24</sup>.

Embora, a propagação dessas duas imagens estereotipadas (a mulher sensual perigosa “má” e a mulher do lar “boa”) não seja algo propriamente inédito, nem mesmo no cinema, no *filme noir* a sua presença estava a serviço de um objetivo específico: a condenação moral da *femme fatale* – em razão de ela ser vista como uma ameaça para a sociedade patriarcal então vigente – e a consequente valorização da mulher cativa, reiterando que a vida da mulher

<sup>21</sup> (CARVALHO, Débora Sofia L. P. de, 2011, p.54).

<sup>22</sup> (Idem, p. 52.)

<sup>23</sup> Ver as imagens da mulher cativa no Anexo E.

<sup>24</sup> (Ibidem, p. 59).

“ideal” deve se restringir a esfera doméstica e que deve estar sempre prontamente à disposição do homem<sup>25</sup>.

Os filmes *noir* eram feitos por homens e refletiam sobre os anseios da identidade masculina, no momento histórico em que se inscrevem. Desde esse ponto de vista, as imagens de mulher que contêm possuem uma finalidade pedagógica e prescritiva. Procuravam assinalar quais comportamentos femininos eram socialmente aceitos e deveriam ser seguidos pelas mulheres, segundo o olhar masculino.

A *femme fatale* era uma transgressão dos comportamentos femininos assim como a origem da desgraça do homem. Era uma criminosa e a sua sexualidade era destrutiva, pois o protagonista masculino era sempre vítima de sua sensualidade, contra a qual não podia resistir. Numa lógica maniqueísta a *femme fatale* é a mulher má, a pecadora, a personificação da decadência moral da sociedade, e por isso precisava ser combatida. Dessa forma, os filmes *noir* tinham a missão de restabelecer a hegemonia patriarcal que tinha sido ameaçada pela mulher que a *femme fatale* representava.

A figura da mulher sensual, bela, desejável e agradável aos olhos masculinos, pode ser vislumbrada em várias fotografias de Sherman. Já nos autorretratos com espelho (imagens 6 e 7) e nas imagens 8 e 9, nas quais Sherman aparece deitada, tal qual a tradição dos nus reclinados na história da arte<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Esse recorte moralista e sexista que configura um subtexto nos *filmes noir*, segundo Carvalho (2011, p. 52) está diretamente relacionado com o contexto em que estes filmes surgiram: havia uma necessidade de restabelecer os valores morais, a estrutura da família tradicional e de retomar os papéis de gênero que foram diluídos, após a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial que provocaram a entrada da mulher no mercado de trabalho. Neste contexto em que emerge essa nova mulher, ela “acusada de uma distorção de valores, práticas familiares irregulares, promiscuidade, falta de respeito pelo homem e, principalmente, por uma rejeição dos papéis tradicionais femininos. Tudo isto reflete-se no *film noir* através da figura da *femme fatale*”.

<sup>26</sup> É possível comparar as imagens 8 e 9 com alguns nus reclinados da história da arte, que constam no Anexo F. A semelhança se dá pela ênfase no estereótipo cultural da mulher sensual e de sua representação enquanto objeto de contemplação ofertada ao olhar masculino na posição reclinada.



Imagem 8  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #6, 1977  
 Fotografia. 24 x 16.5 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>



Imagem 9  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #34, 1979  
 Fotografia. 24 x 19.2 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>

Também exaustivamente difundidas, tanto pelos filmes *noir* quanto pelas imagens da arte<sup>27</sup>, são as imagens em que a mulher aparece circunscrita ao ambiente doméstico. Nas

---

<sup>27</sup> No Anexo H é possível ver imagens da arte em que a mulher é representada com as mesmas as características da mulher cativa.

imagens 10, 11, 12 e 13 a artista reproduz este estereótipo, ora de maneira mais clichê ou de maneira menos óbvia.



Imagem 10  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #84, 1978  
 Fotografia. 19.1 x 24 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>



Imagem 11  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #10, 1978  
 Fotografia. 18.6 x 24 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>



Imagem 12  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #35, 1979  
 Fotografia. 24 x 16.7 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>



Imagem 13  
**Cindy Sherman**  
 Untitled Film Still #3, 1977  
 Fotografia. 18 x 24 cm.  
 Fonte: <http://www.moma.org/>

A partir daqui, podemos falar nos conceitos de “pedagogias visuais do feminino” e “contínuo sexista” trazidos por Loponte (2008a,b, respectivamente), já que é possível perceber uma permanência discursiva que ampara as imagens do feminino ao longo da história. O conceito “pedagogias visuais do feminino”, desenvolvido por Loponte, busca “pensar a constituição de subjetividades femininas no nosso tempo<sup>28</sup>” intermediada pelas imagens da arte. A pedagogia visual, conforme a autora (2008a, p. 148):

[...] toma como “verdade universal” uma forma muito particular de olhar. Uma pedagogia que, de tão incorporada a nossa própria subjetividade, quase nos impede de ver a multiplicidade de femininos possíveis, distantes das representações mais comuns de passividade, submissão e delicadeza.

Entretanto, se Loponte fala do papel das imagens da arte, aqui está sendo operada uma ampliação do corpus de investigação das “pedagogias visuais”, já que estamos tomando como objeto de estudo, além das imagens da arte, àquelas da cultura visual, como as imagens dos filmes *noir*, por exemplo. É possível enfatizar, então, o papel prescritivo e subjetivador das imagens, sejam elas da arte ou da cultura visual, na constituição de uma suposta verdadeira identidade feminina na atualidade.

Uma vez que o trabalho de Sherman está referendado nas imagens estereotipadas do feminino presentes no cinema, e que essas imagens do cinema, por sua vez, reproduzem os estereótipos que permeiam a história da arte, podemos observar aí não apenas o papel pedagógico das imagens, mas um contínuo sexista, que corrobora a existência de uma cadeia discursiva que antecede as imagens. O “contínuo sexista” seria justamente um paralelo discursivo e também visual, entre as imagens de mulher que compõem o imaginário artístico e as que são projetadas pela cultura visual. Imagens nas quais:

[...] enfatizam-se determinados modos de conduta e demonizam-se outros: as mulheres são virgens, mães, amantes, esposas, mas também são prostitutas, bruxas, mulheres fatais. Desse modo [...] ‘desempenham um papel fundamental na criação e difusão de determinados estereótipos femininos, adquirindo assim uma feição prescritiva e proscritiva’. (Loponte, 2008a, p. 154).

Com isso, o trabalho de Sherman nos leva a pensar o quanto entronizamos essas imagens e os discursos que as atravessam e, em que medida elas vêm regulando normas de conduta nas vivências de gênero. Dada a chave reflexiva com que aborda tais questões, podemos sublinhar que Sherman é uma dessas:

[...] mulheres artistas [que] colaboram para ‘rachar’ nossos modos de ver e pensar a arte, produzir outros significados para o próprio feminino, abrir outras palavras,

---

<sup>28</sup> (LOPONTE, 2008a, p. 148).

desfazer ou pelo menos confundir nossas formas de ver e de dizer, as visibilidades e enunciabilidades confortáveis nas quais repousam nosso olhar, acostumado ao que é familiar. Olhar através destas imagens é, de certo modo, quebrar as posições estáticas e naturalizadas de um espectador ideal ou da própria mulher como um objeto estético a ser representado. Pensar as imagens de mulher na arte além dos pares passividade/atividade e feminilidade/masculinidade como categorias fixas é, de alguma maneira, construir estratégias de resistência às relações de poder que envolvem gênero e arte. (LOPONTE, 2008a, p. 159). [acréscimo meu].

Na próxima seção deste capítulo, veremos outra abordagem das questões de gênero na arte contemporânea, igualmente crítica e questionadora. Veremos como o trabalho de Leonilson e Rosana Paulino, ambos artistas brasileiro que fizeram o uso da costura na constituição das suas poéticas visuais, deslocam os nossos olhares ainda ávidos de imagens clichês sobre os gêneros. Se com Sherman vimos o questionamento sobre as imagens de mulher, em Leonilson e Paulino veremos o questionamento sobre a divisão de meios/linguagens conforme o sexo, que implicaria na existência de uma suposta linguagem feminina/masculina universal.

## 2.2. Tensionando os afazeres dos gêneros:

### Leonilson e Rosana Paulino e as transgressões da costura

As técnicas, linguagens, meios artísticos podem ser compreendidos enquanto portadores de um gênero? Haveria linguagens, que por seus atributos materiais, expressariam uma “arte masculina”? Há algo nos materiais ou técnicas, que quando utilizados pelo artista, perfazem uma “arte feminina”? Poderíamos, então, afirmar que as modalidades e objetos artísticos são, *a priori*, sexualizados? Pretendo trazer aqui, alguns elementos para pensar essas questões.

Historicamente o fazer da costura/bordado foram entendidos como a materialização da doçura, domesticidade, graça, encanto femininos, por excelência. Entretanto, dentro de um panorama analítico da constituição da história da arte, podemos observar como se forjou e se manteve ao longo de vários séculos essa compressão da costura.

Segundo Simioni (2010), as divisões das modalidades artísticas conforme o gênero remontariam ao desejo de caracterizar as artes plásticas como fazer intelectual e, dessa forma localizá-la junto ao panteão das artes liberais, projeto empreendido durante o Renascimento. Esse empreendimento fez florescer, então, uma hierarquia entre os meios artísticos que perduraria por século, sendo questionado apenas mais recentemente. No topo dessa hierarquia estariam aquelas artes que se estruturam a partir do desenho (considerado o estandarte mor da arte cerebral): pintura, escultura, arquitetura. Logo, emerge a associação de alguns meios ao fazer manual, para o qual o pensamento da época acreditava não haver o uso do intelecto: entre eles a costura/bordado.

Mais tarde, com o surgimento das Academias de arte, no século XVIII, operou-se a confirmação da feminização da costura. A quase total exclusão das mulheres das academias (com algumas exceções como o caso de Élisabeth Vigée-Lebrun, por exemplo), sob a justificativa da inadequação da visualização do modelo feminino nu, monopólio das academias, fortaleceu a masculinização da “grande arte”, representada pela pintura histórica, pelo retrato e pelo nu artístico. Às mulheres, restavam somente as artes aplicadas e os gêneros artísticos considerados “menores”.

Longe do seio das academias e imersas no universo doméstico, as artistas mulheres realizavam pinturas decorativas, aquarelas, natureza-morta, tapeçaria, bordado, costura. Assim reiterava-se a domesticidade e feminização do fazer da costura, o que também implicaria na sua crescente desvalorização e, conseqüente exclusão perante as artes legitimadas pelo campo artístico. Nesse percurso de feminização da costura estão delineadas práticas sexistas aceitas como normais nos períodos históricos que as engendraram, levando-nos a extrair a seguinte conclusão: a costura não era considerada arte porque, sobretudo, era compreendida dentro de um estigma de feminilidade. Novamente é preciso atentar para o fato de que:

[...] as atribuições de gênero aos objetos funcionam como sentidos imanentes. Tais objetos se tornam emblematicamente sexualizados. Tal imanência, no entanto, deve ser entendida como um resultado da prática social, cotidianamente reiterada pela prática social, momento em que se atribui o gênero aos objetos (CARVALHO apud SIMIONI, 2010, p.7).

Podemos observar nas imagens do Anexo I que a arte, contribuindo para a reiteração dessas concepções de gênero, representou o fazer da costura junto ao silêncio do ambiente doméstico e junto ao isolamento da mulher nesse ambiente. Representou-o como uma

atividade dedicada, delicada, serena e manual, imprimindo tais características à natureza feminina<sup>29</sup>.

Contudo, como ficam essas categorizações de gênero imputadas às atividades artísticas/artesanais, quando o realizador de uma costura (ou executor como gostaria o pensamento que orienta a “grande arte”) é um homem? E mais, como ficam as definições do que é arte ou não, quando o trabalho desse artista é acolhido pelo campo artístico e apresentado, justamente, como arte? Aqui me refiro às obras de Leonilson, especificamente aquelas em que o artista utiliza a costura/bordado.

O desmantelamento dessas categorias – tanto às que informam um gênero pressuposto para a costura e demais fazeres, quanto àquelas que delimitam o que é arte e definem a “grande arte” – só foi possível, de forma mais sedimentada, na arte contemporânea. Nesse sentido, a inserção de práticas culturais não hegemônicas na arena das artes visuais, vinculadas ao meio popular e ao ambiente doméstico, é capaz de traduzir a multiplicidade das linguagens que se constroem na arte contemporânea.

Por um lado, a apropriação que os artistas operam em torno destas práticas culturais, ditas não artísticas, como é o caso da costura/bordado, remonta ao ato limítrofe e anárquico de Marcel Duchamp quando realiza a proposta do seu famoso urinol (*A fonte*, 1917), ou então às colagens cubistas que incorporavam materiais até então nunca utilizados na arte. (BAHIA, 2002). Evidentemente que, quando proponho esta aproximação, não quero dizer com isso que são trabalhos que se igualam em suas propostas, concepções ou procedimentos. Mas sim que a utilização de materiais considerados *a priori* não artísticos<sup>30</sup> é algo que em certa medida se normatizou no contexto da arte e já não causa mais estranheza, graças à empreitada de Duchamp e dos artistas cubistas. Portanto, não é exagero falar que a costura de Leonilson e Rosana Paulino é herdeira do gesto duchampiano/cubista.

A costura popularmente ligada ao afazer doméstico e praticada tradicionalmente por mulheres, passa a integrar singularmente a poética de diversos artistas na arte contemporânea,

---

<sup>29</sup> “É preciso que, para a elegância da casa, concorra também a dona dela com os seus trabalhos de arte doméstica. Isso é indispensável. [...] Mas, a uma casa, [...] seja qual for o gosto, a elegância, o luxo, a suntuosidade que presidam à sua instalação, ficará faltando alguma coisa, faltará uma nota, um ar, um ‘que’ insubstituível que só a mulher possui o segredo encantador. Essa ‘alguma coisa’, esse ar, esse ‘que’ é a demão que a mulher dá aos objetos do seu lar, é o bordado, é o lindo produto da sua arte doméstica, a que ela mistura um pouco da sua graça pessoal e do seu sexo”. (IN Carvalho apud SIMIONI, 2010, p.8). Nessa passagem, um texto de época, vemos exatamente o pensamento que associa a costura à feminilidade e à domesticidade.

<sup>30</sup> Como vimos são concepções gestadas a partir de relações de poder que se cruzam na relação entre arte e sociedade, que envolvem disputas no interior do campo da arte, deflagrando processos de definição do que é arte, segundo os interesses de um grupo específico e uma mentalidade artística datada.

como a da pós-minimalista Eva Hesse, que parece ter exercido muita influência sobre Leonilson, e de vários artistas brasileiros como Rosana Paulino, Élide Tessler, Arthur Bispo do Rosário, Edith Derdick, Rosana Palazyan, Lia Menna Barreto, entre outros.

Ao ater-me aos trabalhos de Leonilson e Rosana Paulino, busco identificar as concepções de gênero que seus trabalhos fazem tensionar, justamente pela singularidade da apropriação da costura, propondo outras narrativas para o feminino/masculino. Além disso, com seus trabalhos é possível pensar sobre questões de identidade, inferidas pela dimensão autobiográfica que circunscreve uma camada deles.

A costura presente na trajetória familiar de Leonilson<sup>31</sup> (Ceará-1957, São Paulo-1993), ao integrar sua poética, reveste-se de uma série de preocupações artísticas, desdobra essas preocupações, expande-as e cria uma trama de sentidos, que só o uso da linha e da agulha poderia criar. A linha da costura de Leonilson costura sua própria vida, enlaces afetivos, dores, situações, ideias, memória. Costura sentidos que transcendem os parâmetros do fazer da costura tradicional, embora exija a adoção da “inteligência interna<sup>32</sup>” e o domínio aprofundado de sua linguagem singular.

A justaposição de diferentes níveis culturais e o cruzamento de esquemas visuais distintos, característico dos anos 1980 ressoam, sobretudo, no trabalho com a costura de Leonilson e na influência que teve da cultura popular nordestina. O uso da costura por parte desse artista segue um movimento amplo na arte desse período da retomada do prazer pelo fazer artístico e de recolocar a arte junto ao saberes do universo da cultura popular e do cotidiano.

Nesse sentido, na década de 1980 no contexto da arte brasileira, configurou-se um processo de deslocamento de um programa de preocupações de natureza política, arregimentado em torno do regime ditatorial que se instaurou no país na década de 1960, para um conjunto de questões que tem em seu cerne o aspecto vivencial. Com isso, para a arte brasileira o legado de Leonilson “é valioso porque reavalia a noção de subjetividade após as experiências conceituais<sup>33</sup>”, e traz à tona o desejo de pensar as nossas identidades na contemporaneidade.

---

<sup>31</sup> O pai de Leonilson era comerciante de tecidos, sua avó e sua irmã costuravam e bordavam. (BAHIA, 2002).

<sup>32</sup> (CHIARELLI apud BAHIA, 2002, s.p.).

<sup>33</sup> Lagnado, Lisette. Pra quem não comprou a verdade, 1997. Texto disponível em: <http://www.projetoleonilson.com.br/>. Acesso em: 07/11/13.

Se em Sherman vimos a anulação da subjetividade e das referências de si, em Leonilson a costura é a materialização da sua entrega para o outro, pontuando uma ação religiosa de doação. A costura ressignificada pelo ardil sacrifício da repetição, da demora, da paciência, da atenção, é uma doação do seu “eu”. A obra de Leonilson, dessa forma, se pauta e se constrói tendo como referência a sua própria biografia, ganhando uma dimensão confessional, sem, contudo, dar-lhe um caráter ilustrativo ou literal.

Leonilson disserta sobre a fragilidade da vida, apreendida no trânsito de uma passagem efêmera e assolada pela AIDS, disserta sobre o amor, e sobre sua identidade em crescente desintegração. Mas o faz a partir do questionamento da verdade, da rejeição do sentido unilateral, trazendo uma obra que é irreduzível, polissêmica e ambígua. Questionamentos (a)bordados nas obras “Pra quem comprou a verdade” e “El deserto” (imagens 14 e 15, respectivamente). Essa inquietude frente às verdades universais nos é indicada pela fala do próprio artista: “Os trabalhos são todos ambíguos. Eles não entregam uma verdade diretamente, mas mostram uma visão aberta. Eu nunca me conformei com um lado único das coisas<sup>34</sup>”.

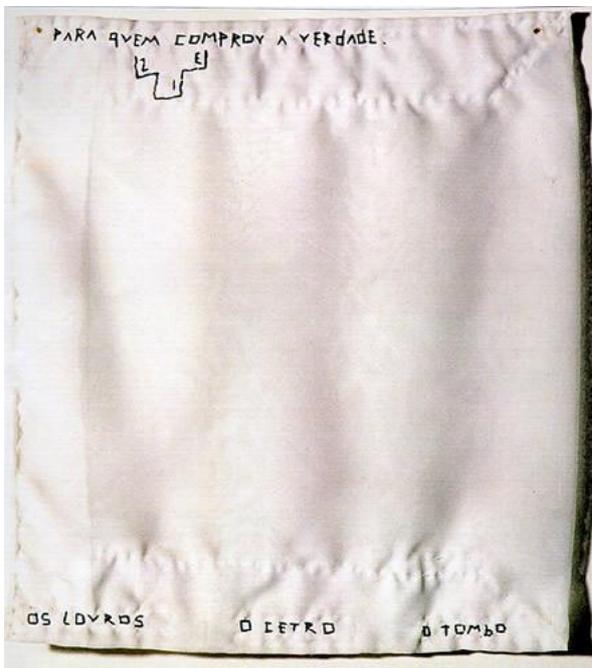


Imagem 14

**Leonilson**

Para quem comprou a verdade, 1991

Bordado sobre voile. 39 x 35 cm.

Fonte: <http://blogview.wordpress.com/>

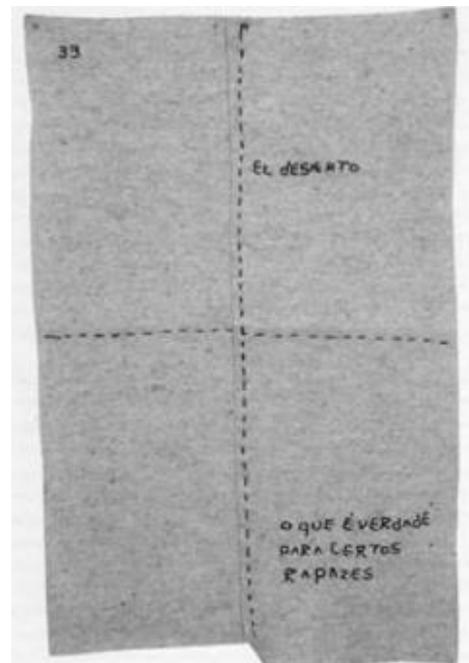


Imagem 15

**Leonilson**

El deserto, 1991

Bordado sobre feltro. 62X37cm.

Fonte: <http://www.scielo.br/>

<sup>34</sup> Declaração encontrada em: <http://itaucultural.org.br/leonilson>. Acesso em: 29/10/13.

O deslocamento que propõe desestabiliza as noções de gênero cristalizadas pela cultura, especialmente, a noção de delicadeza e docilidade inerente à mulher que estaria expressa na costura realizada por ela:

Uma das características dos meus trabalhos é a ambiguidade. A gente falou de sexualidade na semana passada. Eu dizia que meus trabalhos eram meio gays, assim, mas não é isso. Acho que eles são ambíguos mesmo. Por exemplo, eu trabalho com a delicadeza, uma costura, um bordado. Leda [Catunda] trabalha com aqueles colchões, aqueles monstros. Isto é uma ambiguidade em relação a ela como mulher. Assim como os bordados revelam minha ambiguidade na minha relação como homem<sup>35</sup>.

Como podemos verificar nas imagens 14, 15, 16 e 17, a costura/bordado de Leonilson é, por um lado, de uma extrema delicadeza, o que é uma contraposição em relação às expectativas da sociedade sobre seu gênero, como menciona o próprio artista. O artista pauta-se pelos parâmetros da costura tradicional, calcados no perfeito e no bom acabamento, ainda que o faça por vezes de modo canhestro, conferindo à costura uma dimensão delicada.

Por outro lado, a própria delicadeza da sua costura é tensionada pela aridez e melancolia das palavras que ela corporifica, constituindo um processo em que ambas, costura e palavra, ressignificam-se, emprestando sentido uma à outra. Onde esperaríamos belos dizeres, mensagens alentadoras, temos justamente o contrário, a inflexão dos percalços e brevidade da vida e das relações amorosas, e todo bojo de aflições que advém disto. Temos, então, duas vias de deslocamento: uma de gênero, na qual o fazer da costura entendido como delicado/feminino é realizado por um homem; e a outra da própria costura, que embora delicada, traduz a complexidade e as angústias do sujeito.

As imagens 14, 15, 16 e 17 corroboram a presença do par delicadeza/aridez na costura das palavras de Leonilson. Na obra *Ninguém* (imagem 16), onde vemos a palavra costurada sobre um travesseiro, deparamo-nos com a projeção do vazio, da solidão, da desilusão amorosa que aflige o artista. O mesmo pode ser compreendido em *El deserto* (imagem 15): o vazio, a solidão, a aridez do deserto, o questionamento das verdades impostas aos gêneros e a reclusão para aqueles que não aderem a tais verdades.

---

<sup>35</sup> Declaração de Leonilson concedida à LAGNADO apud SIMIONI, 2010, p.3.



Imagem 16

**Leonilson**

Ninguém, 1992

Bordado sobre fronha de algodão.

Fonte: <http://itaucultural.org.br/leonilson>

Na obra *Empty Man* (imagem 17), novamente a ideia do vazio, da solidão, da desilusão, da efemeridade da vida, tudo delicadamente bordado. Bordados estão os seguintes dizeres: “Nenhuma bomba/Não há castelos na areia/Sem bateria/Estão sobre mim/Sal, sangue, saliva/Homem vazio/Solitário/Pronto”.

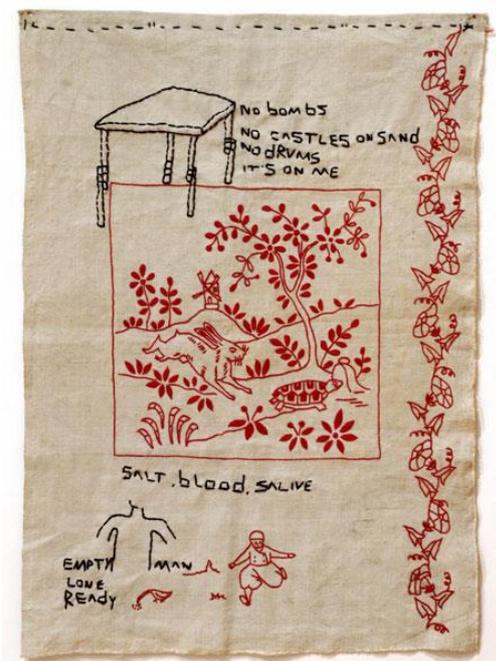


Imagem 17

**Leonilson**

Empty man, 1991

Bordado sobre linho. 54X39cm.

Fonte: <http://itaucultural.org.br/leonilson>

Se a delicadeza da costura de Leonilson desloca os estereótipos da masculinidade idealizados pela cultura, da mesma forma a agressividade da costura de Rosana Paulino (São Paulo-1967) irá contrapor-se a todos ideais de feminilidade ditados e reiterados cotidianamente pelas diferentes instâncias sociais e culturais.



Imagem 18

**Rosana Paulino**

Série *Bastidores*, 1997

Xerox transferido sobre tecido, com bordados. 31,3 cm x 31,0 x 1,1 cm.

Fonte: <http://vivalavulva.wordpress.com/2012/04/08/rosana-paulino/>

Na série *Bastidores* (imagem 18), vemos a transgressão da delicadeza que supostamente seria inerente à costura. O que observamos aqui, pelo contrário, é a apropriação da costura enquanto elemento que simboliza agressividade, violência, silenciamento, dor. Entretanto, não é apenas a dimensão simbólica que expressa agressividade, mas, sobretudo, a maneira como a costura está conformada no espaço da obra. É a costura que produz suturas.

Pequenos e repetidos traços, que sobrepostos em diversas camadas de linhas, formam uma mordaza ou vendas sobre as faces de mulheres negras, reportando a dor e a humilhação reiteradas por diversas formas de torturas, simbólicas e físicas, impingidas a elas no decorrer da história.

As reflexões da artista, que assim como Leonilson tem a prática da costura presente em sua memória familiar, visto que sua mãe era costureira, nos dá o tom político das preocupações sobre as quais seu trabalho está assentado:

Utilizar-me de objetos do domínio quase exclusivo das **mulheres**. Utilizar-me de tecidos e linhas. Linhas que modificam o sentido, costurando novos significados, transformando um objeto banal, ridículo, alterando-o, tornando-o um elemento de violência, de repressão. O fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurado, fechados para o mundo e, principalmente, para sua **condição no mundo**<sup>36</sup>. [grifos meus]

No meu caso, tocaram-me sempre as questões referentes à minha condição de **mulher negra**. Olhar no espelho e me localizar em um mundo que muitas vezes se mostra preconceituoso e hostil é um desafio diário. Aceitar as regras impostas por um padrão de beleza ou de comportamento que traz muito preconceito, velado ou não, ou discutir esses padrões, eis a questão<sup>37</sup>. [grifos meus]

(A)bordar a condição de marginalização social imprimida às mulheres negras, o sofrimento imposto aos seus corpos, seja por instrumentos de tortura em um passado escravocrata, seja pelas tentativas de adequação aos padrões de beleza, são preocupações que tecem uma perturbadora trama política nos trabalhos da artista. Seu trabalho reage às categorizações identitárias fixadas em nossa cultura para a mulher negra. Desloca o estereótipo da mulata sensual, da ama-de-leite, da servidora, a partir do entendimento do corpo feminino como um campo político, instaurador de práticas de subversão e de resistência.

Paulino fala de uma memória coletiva e pessoal. O silenciamento da mulher, sobretudo a mulher negra, é uma mazela inscrita na história da sociedade, mas na da sua biografia também. As imagens que transfere em xerox para os bastidores foram extraídas do arquivo familiar da artista, acentuando os contornos autobiográficos de sua obra. Da mesma forma, Leonilson, ao materializar suas dores e angústias, fala dos anseios humanos coletivos. Ainda nesse sentido, Bahia (2002, s.p.) ressalta que:

---

<sup>36</sup> (CANTON, 2011, p. 32).

<sup>37</sup> (Idem, p. 31).

Essa [...] resposta dada pela costura às carências simbólicas de nossa época, ilustra a relação entre identidade e intimidade, recorrente no discurso crítico sobre a Arte de nossos tempos: o artista contemporâneo constrói sua identidade mergulhando em si próprio (sua vida, história pessoal, subjetividade), essas são as suas referências de criação.

Ambos tomam a memória da costura em nossa cultura, porém delineando novas propostas para ela, fazendo desmoronar a noção de gênero a qual está atrelada. Eles o fazem por meio da transgressão dos estereótipos de gênero (o homem insensível e a mulher delicada) difundidos no seio da cultura, e abrem espaços para outras narrativas sobre masculino/feminino emergirem.

No trabalho de Paulino há o cruzamento de dois marcadores identitários, gênero e etnicidade, assim como em Leonilson havia o cruzamento de gênero e sexualidade, vide o teor homoerótico que tangenciava sutilmente muitos de seus trabalhos e a assunção de sua homossexualidade. Ambos nos falam através do uso da costura, das implicações vividas por aqueles que não se enquadram nos ideias para os gêneros entronizadas na cultura, traçando identidades ímpares e costurando poéticas de deslocamento.

No capítulo seguinte, veremos como é possível explorar as poéticas de deslocamento que atravessam o ensino da arte – ainda que, em sua maioria, essas poéticas sejam negligenciadas – a partir de uma práxis docente que busca um intenso diálogo com a cultura visual e com o repertório cultural dos alunos. Com isso, traço um breve relato/reflexão da experiência vivida em sala de aula durante o estágio curricular obrigatório, vinculando a prática docente com o referencial teórico que a ampara.

### 3. POÉTICAS DE DESLOCAMENTO NO ENSINO DA ARTE

A arte/educação contemporânea é atravessada pela sexualidade e varada pelo gênero, mas recusa-se a abrir os olhos e ver. Basta seguir tudo o que ela profere e busca incitar: o olhar. (DIAS, 2011, p. 146).

Deslocamento – este que é um termo tão caro aos autores que abordam a complexidade das identidades (Hall e Bauman, por exemplo), é aqui entendido enquanto um processo de abandono de um lugar estável, confortável, seguro, previsível. Passa-se, então, a um lugar desconfortável, hostil por vezes, marginal talvez. É o próprio movimento que torna centrais questões tão marginalizadas quanto gênero, especialmente em sua interlocução com a arte e a educação, áreas que tentam permanecer imunes a essas questões. Marginais também são as vozes do *funk*, abafadas por discursos elitistas e moralistas. É o deslocamento operado por aqueles que questionam os estereótipos, borrando as molduras que enquadram as identidades de gênero.

*Poética de deslocamento* é o encontro entre dois temas marginais: arte e gênero, razão pela qual configuro esses deslocamentos como poéticos. Aqui venho denominando de *poética de deslocamento*, imagens – e os discursos que fazem propagar – que deslocam os estereótipos de gênero normatizados pela cultura, sejam essas imagens da arte erudita, da cultura visual ou produzidas nas aulas de artes. São imagens e produções que embaçam nossas vistas acostumadas às lentes falocêntricas pelas quais visualizamos o feminino, propondo novas narrativas para as questões de gênero.

Considerando que os produtos culturais e midiáticos e, especialmente, as imagens, fazem circular representações de gênero, esta pesquisa defende a importância da inserção dessa problematização nos currículos de artes, no sentido de que se possa pensar as imagens da cultura visual e àquelas ligadas ao circuito erudito da arte como produtoras de visões de mundo. No entanto, apesar da relevância e das inúmeras possibilidades que essa abordagem poderia trazer para o contexto escolar, práticas educativas que tratem de abarcar essa discussão são escassas.

Segundo Dias (2011), um dos principais entraves que impedem a reflexão sobre identidade de gênero é a persistência de uma visão moralista no ensino da arte, visão esta que

norteia a escolha das imagens que serão levadas para a sala de aula e os temas que serão explorados. Dentro desta perspectiva moralista, a temática de gênero é vista sob a rubrica da polêmica, por afetar a zona de conforto tão desejada pelos professores e pelos vários desdobramentos que podem advir dela. Como diz Loponte (2008b, p. 7), as discussões de gênero no ensino da arte “desestabilizam, provocam vertigens nas nossas formas mais tradicionais de ver e pensar arte e nem sempre é fácil aceitar ou deixar-se contaminar por um pensamento que desacomoda”.

Contudo, não deixa de ser contraditório o fato de a arte e a escola serem atravessadas pelas questões de gênero, e, ainda assim, estas questões serem veementemente negligenciadas pelo ensino da arte. E é justamente no sentido de contribuir para amenizar essa lacuna, suturar os vãos, que esta pesquisa se inscreve.

Dessa forma, a reflexão sobre as representações de gênero, aliada à análise de práticas de ensino da arte que assegure uma interlocução com a cultura visual e uma articulação com os repertórios culturais trazidos pelos alunos, é especialmente importante, para que se possa perceber como estes alunos vêm se apropriando desse universo cultural na constituição de suas identidades de gênero. Conforme Dias (2011, p. 83-86):

A cultura do cotidiano é um espaço que informa o espetáculo de gênero [...] em nossa cultura a juventude faz o uso da bricolagem no cotidiano como uma tentativa autônoma de construir e rerepresentar sua percepção destas performances culturais. Portanto, uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade, é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura [...].

Como será possível ver na próxima seção desse capítulo, a abordagem da temática de gênero em sala de aula durante o estágio docente, foi situada e desenvolvida a partir do repertório cultural dos alunos, no qual se destacou as músicas *funk*. Nesse sentido, outro autor que dá suporte à escolha de problematizar as produções *funk* é Jurjo Santomé, trazendo para o projeto de estágio um desejo de se alinhar com uma práxis de “currículo anti-marginalização”, dando espaço à cultura juvenil que historicamente é negligenciada pelo currículo escolar. Segundo Santomé (1995, p.165):

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/las a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação.

Como veremos também a seguir, as questões de gênero existente no *funk* são de uma complexidade e ambiguidade muito singulares, motivo pelo qual se decidiu problematizá-lo. Contudo, ao trazer as imagens do *funk*, inseridas na cultura visual e no cotidiano dos alunos, não se excluíram as imagens da arte erudita, mas antes se propuseram conexões e costuras que aproximaram as produções da arte contemporânea do universo cultural desses alunos. Conforme Dias (2011, p. 62):

[...] o ensino e a aprendizagem da cultura visual, a educação da cultura visual, não suprime as artes de elite do currículo. Em suma, a educação da cultura visual, de acordo com essa visão, aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas.

Dias, em *O I/mundo da educação da Cultura Visual* (2011), defende a inserção das imagens da cultura visual e da temática de gênero no ensino da arte, acreditando que a análise das representações visuais do cotidiano desenvolve um senso crítico que conduz à consciência social e ao sentimento de justiça. A presente pesquisa partilha amplamente das ideias defendidas por Dias, assim como daquelas encontradas em Santomé, buscando nesse aporte teórico os preceitos que fundamentaram a construção de um projeto de estágio e ampararam a prática docente.

Outra contribuição da cultura visual para o ensino da arte, de acordo com Dias (2011, p.6), está no fato de que ela fornece as ferramentas para os consumidores passivos “tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas hegemônicas dos regimes discursivos da visualidade”. Como veremos a seguir, as opiniões dos alunos formuladas perante as produções *funk* revelam um senso crítico acentuado, na maioria das vezes explicitando a aversão ao conteúdo misógino existente em algumas letras de *funk*, o reconhecimento da discriminação e preconceito direcionados ao universo *funk*, assim como a identificação com a ideia de autonomia da sexualidade feminina que ele promove.

### 3.1. Construção de documentários sobre *funk*: abordando as relações de gênero nas aulas de arte

*O funk do prazer é uma desforra que reposiciona, no campo conflituoso da relação entre gêneros sexuais, as*

existências femininas que desafiam o padrão e a norma.  
Berino, 2010, p. 10.

O estágio curricular obrigatório foi desenvolvido junto a duas turmas de 7ª séries, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, localizada na rua General Lima e Silva, 400, no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre. Os alunos são oriundos de vários bairros, sendo que a maioria deles utiliza ônibus para chegar até a escola. São alunos que têm entre 13 a 19 anos, cujos pais trabalham no bairro ou nas imediações da escola.

Durante o período de observações constatou-se o interesse desses alunos pelas músicas *funk*, cujas letras eram constantemente entoadas ou ouvidas com o uso do celular e fones de ouvido, e cujas danças notadamente sensuais se faziam presentes nas aulas de artes, sendo filmadas muitas vezes através das câmeras de celulares. Foi o questionamento de como esses dois elementos (*funk* e celulares) poderiam ser utilizados para provocar o interesse pelas aulas de Artes que instigou a criação do projeto de estágio, ao qual essa pesquisa se articula.

Nesta pesquisa, até aqui venho optando por buscar elementos que me ajudem a refletir sobre o deslocamento de modos de ser mulher que foram cristalizados pela cultura, ou seja, a desconstrução dos estereótipos femininos. Nas turmas em que realizei o estágio essa questão era palpitante e ao mesmo tempo ambivalente. As meninas fugiam completamente do estereótipo da fragilidade, capricho, meiguice e delicadeza, atributos que foram normalizados pela cultura escolar como inerentes à personalidade feminina.

Essas meninas, por um lado, demonstravam uma extrema agressividade, sobretudo verbal, uma completa intolerância a tudo que as importunasse, e uma necessidade em se equiparar em termos de potência física com os meninos. Por outro lado, havia uma pungência sexual em seus gestos e nas suas referências culturais, tendo como eixo principal, justamente, o *funk* carioca, que possui todo um arsenal de elementos que se notabiliza pelo seu apelo sexual. Parecia ser tudo extremado em suas atitudes, tanto a potência agressiva (gritos, empurrões, palavrões são rotineiros) quanto a sexualidade. Tudo isso tensiona aquilo que a cultura idealizou como o comportamento feminino desejável e esperado.

Durante as observações foram investigados também quais eram os conceitos de arte aos quais esses alunos tinham acesso, através de um levantamento que partiu de uma prova

realizada pela professora regente das turmas<sup>38</sup>. O que se constatou foi surpreendente. Embora houvesse uma aparente desvalorização e falta de comprometimento dos alunos em relação às aulas de Artes, os discursos coletados nas provas eram de reconhecimento da importância da arte e das aulas de Artes, percebidas como espaço de expressão e aprendizagem, que estimula a percepção e imaginação.

Além disso, os alunos demonstraram uma abertura às propostas da arte contemporânea, evidenciando a amplitude de linguagens, matérias e materiais presentes na arte. De forma quase unânime há o entendimento do grafite e do vídeo como linguagens artísticas. Partindo desse interesse e abertura à arte contemporânea, o projeto de estágio buscou articular linguagens e questões próprias da arte contemporânea, como as intersecções entre o campo do cinema e das artes visuais, e mais especificamente do documentário e da videoarte.

O primeiro cuidado que tomei foi o de construir um projeto de estágio<sup>39</sup> que não desvalorizasse o referencial cultural desses alunos, e que não imprimisse uma ideia de hierarquização do que é arte ou não, pois:

Toda obra cultural, aceita como ‘arte’ ou não, oferece leituras sobre as diversidades e potencialidades dos grupos sociais que as produziram. Temos, então, nas produções ‘Funk’ um meio útil à elucidação do que faz parte expressiva da juventude ser o que é e enfrentar o que enfrenta. Útil, portanto, ao entendimento dos cenários juvenis brasileiros e suas aproximações e afastamentos. Qualquer percepção advinda dessas leituras é um investimento favorável à superação dos desafios da relação com a diversidade e essencial à elaboração e aplicação de ações educacionais cúmplices da autonomia das juventudes. (FILHO, 2009, p. 217-218).

Filho (2009) traz importantes reflexões sobre o *funk* carioca, percebendo-o como uma produção cultural amplamente marginalizada em nossa sociedade. E, principalmente, esse autor contribuiu para o que foi um dos principais intuitos do projeto de estágio, qual seja, o de entender o contexto das produções *funk* e as conexões possíveis entre os seus produtores e os consumidores, como forma de se aproximar de “suas poéticas de profana radicalidade”. (FILHO, 2009, p.217).

Buscando ser “cúmplice da autonomia das juventudes”, encontrei como estratégia/ferramenta para abordagem da temática *funk* a elaboração de documentários, os quais serão aqui analisados. Esta me pareceu a ferramenta mais fiel aos meus propósitos, pois, a partir dela, a exploração da temática *funk* é quase que de total autoria dos alunos, cabendo a

---

<sup>38</sup>O Apêndice B traz esse levantamento dos conceitos de artes.

<sup>39</sup> Ver Apêndice C, no qual consta o projeto de estágio com a descrição das atividades aula a aula.

mim mostrar recursos do documentário, apresentar caminhos que podem ser percorridos, organizar situações de contato com produções audiovisuais.

Logo na primeira aula – onde propus um debate<sup>40</sup> sobre o *funk*, buscando fazer uma sondagem do que os alunos pensavam sobre o assunto, por intermédio de imagens que remetiam à origem do *funk* na cultura norte-americana e do início do *funk* no Brasil, nos 1970<sup>41</sup> – emergiram questões de gênero que reiteravam o deslocamento das alunas de alguns dos estereótipos mais usuais no contexto escolar. Em ambas as turmas, como será possível ver também nos documentários, havia um consenso em relação ao apelo sexual extremado nas letras de músicas *funk*. Porém, houve posicionamentos opostos perante esta constatação.

Algumas alunas da turma 71 defendiam aquilo que elas designavam como “*funk putaria*”. Essas meninas eram justamente aquelas que durante o período de observações mais demonstravam interesse pelo *funk*. Elas dançavam as músicas de forma lasciva e em tom provocativo, totalmente alienadas às atividades desenvolvidas pela professora regente da turma. Nesta turma também havia uma polarização das relações de gênero na sua própria composição: 4 meninas e 16 meninos. Nesse contexto, ao contrário do que seria esperado, o clima intenso de provocação sexual era protagonizado pelas meninas. Assim como também as situações de violência e agressividade verbais, em sua maioria. Com isso, podemos estabelecer, desde já, uma articulação entre as letras de música *funk* com o comportamento dessas meninas, que por sua natureza configura uma operação de deslocamento.

Ao final do documentário *Funk é cultura sim!*<sup>42</sup> realizado por essas alunas, vemos as mesmas, dançando de forma igualmente sensual, como ocorria na sala de aula, ao som da música *Toda Toda* de Mc Piken e Menor, cuja letra valoriza um ideal de mulher que não já não é mais submissa ao homem, que não se fragiliza como o fim do relacionamento e, que aparentemente estaria no domínio de sua sexualidade e do processo de conquista amorosa, mas, ao mesmo tempo recai na exaltação da sua beleza:

“Mas quem pensou que ela tava, depressiva em casa/ Só porque o namorado termino com ela,/ Que ela só pensava em chora, muito errado você tá/E a partir desse momento a cena é toda dela./ Foi pra noite, perdeu a linha/ funkeira de carteirinha/ E tudo que ela faz as invejosas imitam/ Tá solteira mas não sozinha/Não vai ser mais boazinha/ Dentro do seu coração não entra mais visita/Se ele disse que não te quer/ Que bagacinho tu é/É mentira tu foi feita na medida certa/ Então abre o olho mulher, vê quanto cara te quer/E quando tu passa deixa nos de boca aberta/Mas ela é toda toda/Ela é toda toda, toda top, toda linda leve e solta/E quer mais que você se exploda/

<sup>40</sup> No Apêndice E há o registro desse debate em sala de aula.

<sup>41</sup> No Apêndice D é possível ver o material didático utilizado.

<sup>42</sup> Apêndice J, em CD.

Ela é toda toda, chora muito agora que ela tá em outra<sup>43</sup>.

De encontro com algumas das ideias presentes em *Toda Toda*, está a música *Late que eu to passando* da Gaiola das Popozudas. A letra, assim como muitas cantadas por outras funkeiras, desloca a mulher do lugar de submissão que a cultura reservou a ela. Aqui, é a mulher que está no comando da relação, de forma agressiva e dominadora, revelando uma das faces mais anárquicas do chamado “*funk putária*”:

“Ôô coringa, seu otário para de vacilação. Tu é pouca/Areia pro meu caminhão! Agora é diferente, somos nós/Mulheres que estamos mandando. Fica de quatro, balança/ O rabo, me dá a patinha, bota a linguinha pra fora e/Late, late seu cachorro.. Late que eu to passannndoo!/Late, late.. Late que eu to passando vem/Late, late.. Da patinha, vai vem!/Late, late../No passado me esnobava, agora tá me cantando/Seu comédia, seu xarope/Agora late que eu to passando vai/Late late.. Late que eu to passando vem.../Me chamava de magrela/Vivia me esculachando/ Seu cordão é uma coleira/Vem cachorro eu tô chamando/ Então...Late, late...Late que eu to passando vem.../Gaiola das popozudas não aceita palhaçada/Se o cara é abusado, nós metemos a porrada/Ele tomou uma coça, mas não ta adiantando/Da razão pra esse otário /Agora late que eu to passando/Vai.. Late, late.. Late que eu to passando vem...<sup>44</sup>”.

Como vemos, essas músicas corroem as imagens auráticas que povoam nosso imaginário sobre o que é ser mulher. São letras que desafiam os padrões e normas que historicamente regularam as vivências femininas, pautados na sua fragilidade, docilidade, ingenuidade e reserva sexual. Situam o binômio agressividade/sexualidade como ferramentas de subversão dos estereótipos mais pudicos inscritos na civilização cristã ocidental.

Da mesma forma, é pertinente observar como esse caráter transgressor do *funk* produz reverberações no comportamento dessas alunas. Como observei anteriormente, são alunas que protagonizavam situações de provocação sexual e agressividade em sala de aula, algo que se coaduna com o teor das letras *funk*. Nessa direção, Berino (2010, p.10) nos fala do sentido de autonomia preponderante na constituição da existência/sexualidade feminina, ensejado pelo *funk*, com o qual possivelmente essas alunas se identificam:

[...] A mesma trama – o encontro amoroso – pode ser encarada pelo menos de dois modos. Seu significado para os rapazes habita a pretensão recorrente da autoridade patriarcal. Mas diante da imaginação das meninas, pode representar a vontade de direção da própria existência, diante da totalitária ação falocêntrica de exibição, manipulação e mais-valia do corpo feminino.

Por outro lado, aquilo cujo intuito é subverter a norma, muitas vezes (e seria o caso de dizer que isto acontece com essa vertente do *funk*) é assimilado pelo sistema de forma a

<sup>43</sup> A letra está disponível em: <http://www.vagalume.com.br/mc-pikeno-e-menor/toda-toda.html#ixzz2kWYafMWa>. Acesso em: 13/11/13.

<sup>44</sup> A letra está disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gaiola-das-popozudas/late-que-eu-to-passando.html#ixzz2kWhNGVe4>. Acesso em: 13/11/13.

distorcê-lo, e reforçar outro estereótipo que lhe é mais conveniente: o uso da imagem da mulher contornando a ênfase no seu apelo sexual, através da exploração do seu corpo e sexualidade. As imagens e músicas que desestabilizam, que se pretendem anárquicas, são domesticadas pelo sistema, por servirem à mercantilização dos corpos femininos e sexualidade que ele promove. Caetano (s.d., p. 4) está em consonância com essas ideias ao dizer que:

É claro que essas funkeiras subverterem a lógica de dominação masculina no sexo, trazendo a mulher para um lugar diferente do que se costuma ver na sociedade. Entretanto, somente a subversão não caracteriza a mudança concreta dessa lógica, nem mesmo o desejo ou a luta por essa mudança. No caso das mulheres do funk, há, ainda, uma outra questão: com a produção em série de montagens e funks “putaria”, as pessoas já acostumaram-se com essas músicas, dessa forma, elas podem se tornar previsíveis, desgastadas. Transformar-se num clichê, para essas mulheres, é fazer com que suas músicas sejam simplesmente a reprodução de uma lógica, e não mais a subversão da mesma.

Já na turma 73 havia uma condenação do clichê da “mulher sensual e sexualizada” que o *funk* acabou difundindo. Segundo esses alunos, no *funk* a mulher é retratada como um objeto sexual que satisfaz as vaidades e desejos do homem, o que para eles não condiz com a realidade. No documentário *FUNK*, produzido por um dos grupos da turma (Apêndice J), podemos ver dois meninos (G. e B.) cujos depoimentos corroboram aquilo que foi percebido ao longo do estágio. Transcrevo suas falas, respectivamente:

*“Na minha opinião o funk é uma coisa ruim, porque fala muita coisa... que quer falar o lado ruim das mulheres, pra eles todas mulheres são prostitutas, e que elas só servem pra deixar eles felizes, pra eles usarem elas como objeto. Só falam palavrão, e eles querem falar o que eles não tem.”*

*“Eu acho que o funk difama a mulher, e eles veem a mulher como uma marombeira, e isso não tem nada a ver, porque mulher não é o que eles retratam. Eles retratam a mulher como um objeto sexual...”*

O videoclipe e a letra da música *Na pista eu arraso* do funkeiro MC Guimê, que os alunos utilizam para enfatizar suas opiniões, deixam claro que algumas vertentes do *funk* imprimem uma visão estigmatizada da mulher e reforçam a ideia de que seu interesse amoroso por um homem estaria atrelado à condição financeira deste:

*“De Range Rover Evoque/Na pista eu arraso/No Instagram um close/Ela comenta 'eu caso'/E aqui são vários casos/Pra gente desenrolar/Camarote fechado/Champagne pra estourar/Eai, dá licença suave/Corrente, pulseira, dedeira mó chave/Já peguei as chave/Da mansão do Guarujá/ Mó orgulho, mó felicidade/Ver os moleque tudo da vila de nave/Diferentes modelos/Pra poder acelerar/Falando em modelos/Umás brigam e puxam cabelo/Pra sempre estar presente No nosso bem-estar/Com dinheiro ou sem dinheiro/Seja o que for, que seja verdadeiro/Um, dois, três/Joga as duas mãos pro ar<sup>45</sup>”.*

<sup>45</sup> Letra disponível em: <http://www.vagalume.com.br/mc-guime/na-pista-eu-arraso.html#ixzz2kWeSfaEx>. Acesso em: 13/11/13.

Essa mesma crítica – o culto ao corpo feminino e uma perspectiva machista sublinhada pelo *funk* – é enfocada no documentário *Funk: música ou pótaria?*, realizado por outro grupo da turma 71. Nesse documentário, todos os depoimentos e vídeos de *funk* utilizados tentam reforçar a inadequação pornográfica de alguns *funks*, fato que retiraria sua validade enquanto música. Ainda conforme a visão desses alunos projetada no documentário, o *funk* estaria impingindo às mulheres a mensagem de que toda gama de possibilidade de suas existências estaria fadada e reduzida, tão-somente, ao deleite que seu corpo pode provocar no homem.

Outra letra de música *funk* que justifica a crítica ao “machismo do *funk*” delineada por esses alunos, é a paródia feita para a canção infantil *Marcha Soldado*, acrescida à letra de *Rap das armas*, um antigo *funk* do segmento “proibidão”:

“Vagabunda legal/ Pega ela e dá um pau/Bate muito/Bate a Vera/E manda logo pro hospital/Deixa de bobeira/ Pare de gracinha/ Vai tomar banho e lavar suas calcinhas/ Todo mundo sabe/ Sabe de verdade/ Que tem vagabundas espalhadas pela cidade/ Elas não fazem nada/ Só sabem fofocar/ Não mulheres inaudível/Vão ter que acabar/ São tudo vagabundas/ São porcas fedorentas/ Saibam a verdade/ O seu cheiro ninguém aguenta<sup>46</sup>”.

É possível observar o teor misógino disposto nessa letra, bem como a violência explícita que incita. Sobre o *rap das armas* e seu acréscimo Berino (2010, p. 5) comenta que:

É um hino à pretendida potência de quem possui mais armas e à virilidade de quem as manipula. Não é sem congruência que a canção acrescida à gravação do rap das armas refere-se ao sexo oposto com a mesma tirania e abuso destinado aos potenciais inimigos da facção que representam: O BOPE, a polícia civil, o exército e grupos marginais rivais. Poder militar e misoginia, lado a lado. A afirmação da supremacia através do desfile fálico das armas que os rapazes trazem consigo, admiradas por todos, e o horror às mulheres.

A conotação sexual exacerbada, a incitação à violência e a ostentação material, percebidas em distintas vertentes do *funk*, é alvo das críticas não somente dos alunos, mas também da maioria dos professores da escola entrevistados nos documentários (*FUNK – turma 73*, *Funk: música ou pótaria? – turma 71*, e *Funk Carioca – turma 73*). Alguns explicitam total aversão ao *funk*, referindo-se a ele através de termos como “chinelagem”, “coisa sem fundamento”. Ou enfatizam o seu estatuto de não-música: “isto não é música”, “é uma disseminação muito abrangente de sexo”. Outros falam que gostam da sonoridade do *funk*, mas dizem que suas letras são muito “apelativas”.

<sup>46</sup> Essa versão da letra é citada por Berino (2010, p. 5).

Em muitas dessas falas dos professores está presente uma ideia hierarquizada do que é arte, o que estaria reproduzindo uma noção de “baixa cultura” e “alta cultura”. Isso nos leva a especular sobre a forma como esses professores lidam com a cultura juvenil e o repertório cultural de seus alunos, levando em consideração que uma grande parcela deles é consumidora ávida das produções *funk*.

Para a elaboração de um documentário é de fundamental importância o processo de pesquisa, que neste projeto foi protagonizado pelos alunos. Nesta pesquisa eles puderam ampliar o seu repertório, comparar, relacionar o que conheciam com coisas que desconheciam, de modo que não houve nem a desvalorização, nem a exaltação das produções *funk*.

O que se buscou, além disso, foi que ao pesquisar, roteirizar, gravar, editar emergisse a visão que os próprios alunos foram constituindo em relação ao tema, o que seria muito diferente de eu impor a minha visão, mesmo que com boas intenções. É oportuno observar que suas opiniões foram surgindo ao longo das diferentes atividades propostas: nos debates, nas suas escritas, nos seus depoimentos, na própria edição dos vídeos e na fruição destes.

Quando da fruição dos vídeos na última aula, um dos alunos da turma 71, com muita propriedade em seu argumento de defesa do *funk*, mencionou a relação deste com a cultura da periferia e com a cultura de rua. Disse ainda que há um preconceito e marginalização do *funk*, que revela a hipocrisia da sociedade, visto que não é apenas o *funk* carioca que fala sobre sexo, dinheiro e violência. Em outro momento, durante o processo de pesquisa que fundamentaria o documentário, o mesmo aluno relata textualmente que:

*“O funk carioca é um estilo musical que sofre muito preconceito por ser música de pobre, favelado, mas não só por isso. O funk carioca também sofre preconceito por ter algumas músicas cujo tema é o sexo, por algumas músicas desvalorizarem as mulheres, por algumas músicas serem a realidade e a expressão da periferia. Mas o que muita gente não sabe é que o funk tinha letras sobre sexo há muito tempo, desde James Brown o “rei do funk”. James foi um cantor americano que criou o funk e ele se referia a mulher, assim como os cantores de hoje se referem. O que a sociedade também não sabe é que a maioria das músicas que falam da vida criminosa nas favelas é apenas uma realidade”.*

Outra aluna, também durante o processo de pesquisa que atravessou a construção do documentário, observa o preconceito sofrido pela cultura *funk*. Em um texto ela argumenta que:

*“O funk é visto de forma discriminada, por ser um gênero musical que expressa violência, e os verdadeiros fatos que acontecem nas ruas, dentro de baladas, e também por falar sobre sexo,*

*ostentação, drogas e problemas dos moradores que vivem em periferias, por causa desses fatores o funk é visto como má influência para sociedade.”*

Isto foi algo que levei em consideração no decorrer do estágio, ao demonstrar a marginalização do *funk* e de seus produtores, em sua maioria, moradores das favelas cariocas, e ao abordar o contexto dessas produções. Nesse sentido, foram explorados o vídeo da dupla Dias & Riedweg *Funk Staden*<sup>47</sup>, e o documentário *Santa marta: duas semanas no morro*<sup>48</sup>, de Eduardo Coutinho.

Na videoinstalação *Funk Staden*, Dias & Riedweg trazem “um duplo questionamento sobre o imaginário visual: do *funk* carioca produzido pela mídia e do índio visto pelo europeu”. (STEEN, 2008, p. 25). Ao propor o cruzamento das ilustrações dos rituais antropofágicos realizados por índios tupinambás, feitas pelo viajante alemão Hans Staden no século XVI, com imagens dos atuais moradores dos morros cariocas, que têm no *funk* sua maior expressão cultural, os artistas tematizam a marginalização cultural impostas a esses grupos tão distantes temporalmente:

O primeiro grupo [índios], dizimado durante a dominação colonial; o segundo [funkeiros], objeto de descaso, preconceito e discriminação – o que configura uma forma neocolonial de opressão (STEEN, 2008, p. 20). acréscimos meus.

*Funk Staden* foi especialmente importante para o desenvolvimento do estágio, por exemplificar as possibilidades poéticas existentes no encontro entre a videoarte e o documentário. Como “artistas documentaristas<sup>49</sup>”, Dias & Riedweg procedem através da coleta, da compilação de dados e documentos sobre um determinado assunto, o que os aproxima dos documentaristas. Além disso, abordam os estereótipos e estigmas culturais com “o intuito de desvendar mecanismos de poder implícitos à construção da imagem do outro”. (STEEN, 2008, p. 27).

<sup>47</sup>Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fzI2YeltWGI>.

<sup>48</sup> Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=dErVvYLO67M>.

<sup>49</sup> De acordo com a dissertação de mestrado de Steen, 2008.



Imagem 19  
**Dias & Riedweg**  
 Funk Staden, 2007.  
 Frame de vídeo.  
 Fonte: [www.istoe.com.br](http://www.istoe.com.br)



Imagem 20  
**Eduardo Coutinho**  
 Santa Marta: duas semanas no morro, 1987  
 Still do filme.  
 Fonte: <http://brazilianbullshit.wordpress.com/>

Da mesma forma, o documentário *Santa Marta: duas semanas no morro*, aborda o preconceito e a discriminação social que aflige os moradores da favela. Levando em consideração que o contexto onde o *funk* carioca está inscrito é, justamente, o dos morros cariocas, esse documentário possibilitou refletir sobre a vida desses funkeiros e o papel da cultura *funk* dentro desse cenário. Observamos desde já a violência e o cerceamento da liberdade dos indivíduos da favela, expressos no rígido controle policial ali instalado. Isso vem repercutindo das mais variadas formas nas músicas *funk*, possibilitando outro ponto de reflexão para os alunos.

Com isso, a tematização da marginalização cultural foi um aspecto que permeou toda a proposta do estágio. A marginalização racial, com a mostra do documentário *Simonal: ninguém sabe o duro que dei*<sup>50</sup> de 2009. Raça e gênero, abordadas através da série *Bastidores* de Rosana Paulino. A marginalização étnica/cultural, com *Funk Staden* e com a obra *Brasil nativo/ Brasil Alienígena* de Anna Bella Geiger. De classe e raça, com o documentário *Santa Marta: duas semanas no morro*.

<sup>50</sup> Vídeo disponível em: [www.youtube.com/watch?v=wSS2\\_gi0tuY](http://www.youtube.com/watch?v=wSS2_gi0tuY).



Imagem 21  
**Anna Bella Geiger**  
 Brasil nativo, Brasil alienígena, 1977  
 Cartões-postais.  
 Disponível em:  
<http://bravonline.abril.com.br/materia/made-in-brasil>

Com o trabalho de Anna Bella Geiger, de acordo com a sequencialidade das aulas do estágio, enfocou-se o uso crítico de imagens documentais e as possibilidades artísticas na utilização de documentos. Também se enfatizou o processo de construção de imagens estereotipadas de um grupo étnico que o trabalho crítica:

Ao reencenar uma série de imagens de índios bororós, Brasil nativo/ Brasil alienígena (1975-1977), Anna Bella Geiger denuncia o fetichismo de um Brasil nativo que circula em cartões-postais e nas páginas das revistas ilustradas de informação geral. (STEEN, 2008, p. 29).

Novamente, essa abordagem ampla da marginalização cultural, desencadeadas a partir do *funk* está assentada nas ideias defendidas por Santomé (1995), em sua formulação de um currículo anti-marginalização. Segundo o autor, “um currículo anti-marginalização é aquele

em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”. (SANTOMÉ, 1995, p.172). São elas: as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as mulheres; o homossexualismo e o lesbianismo; a realidade do Terceiro Mundo e das pessoas pobres; as vivências rurais; as pessoas com necessidades especiais.

Santomé (1995, p. 173) nos fala também do “currículo turístico”, amplamente reproduzido no contexto escolar, no qual as datas comemorativas revelam a fetichização e a marginalização das culturas silenciadas pelo currículo escolar: os negros, os índios, as mulheres, entre outros. O projeto de estágio tentou propor, justamente, um novo olhar sobre essas culturas frequentemente estigmatizadas, mostrando como se constrói a imagem do outro e, problematizando essas imagens estereotipadas que reiteram o discurso do exótico, do folclórico, e os discursos racistas e misóginos.

Como foi possível perceber o *funk*, enquanto produção cultural, é atravessado por tramas complexas que, através da sua estética profana, polemiza noções de moralidade, sexualidade, gênero, elitismo e marginalização cultural. Nesse sentido, cabe pontuar a complexidade das questões de gênero que ali residem, observando que nele encontramos, concomitantemente, vias de deslocamento e reprodução dos estereótipos. A ambivalência das relações de gênero tecidas nas produções *funk*, como vimos, ressoam nas falas, comportamentos e produções dos alunos das mais variadas formas, acentuando leituras moralistas, críticas ao seu teor misógino, ou a identificação com a autonomia da sexualidade feminina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, na complexidade das identidades pós-modernas, no processo de diferenciação que é inerente a elas e, conseqüentemente, na fixação daquilo que é visto como diferente ou como normal, e naquilo que é naturalizado pela cultura, estão presentes as tramas do poder. Vimos, especialmente, como a hegemonia do patriarcado demarcou nas imagens que sustentam sua visão o estereótipo da mulher sensual, da mulher recata, da mulher delicada, da doméstica, da esposa fiel, entre tantas outras imagens que naturalizavam determinadas formas de ser mulher em detrimento de outras.

Essas imagens que anteriormente eram inegociáveis, inquestionadas em seus discursos são abaladas pela crítica à ideia de verdade, trazida pelos autores pós-estruturalistas, que vão perceber as identidades não como naturais, mas sim como construídas, inventadas, interpeladas por discursos, práticas sociais e por imagens. As identidades pós-modernas, esfaceladas, múltiplas, cambiantes, contraditórias, produzem ressonâncias sobre essas imagens, afetando seus discursos unívocos, que pressupunha lugares fixos para os gêneros. Essas imagens serão igualmente abaladas pelos Estudos Feministas em sua aversão às teorias universalizantes, desmantelando o argumento biológico que seria a justificativa, por excelência, da desigualdade entre os gêneros.

O que essa pesquisa pretendeu foi, por um lado, apontar que imagens são essas, que estereótipos do feminino elas reproduzem. E por outro, perceber as vias de escape em que as molduras dos estereótipos são borradas, diluídas, ora de maneira sutil, ora de maneira veemente. Com isso, pretende-se sublinhar às múltiplas e cambiantes identidades do ser mulher, radicalmente distantes ou próximas daquelas entronizadas por imagens da arte e da cultura visual. O que se buscou também foi perceber como essas imagens reverberam no ensino da arte, através da abordagem do repertório cultural dos alunos, da cultura visual e da arte erudita.

Foi possível observar um paralelo entre as imagens da arte erudita, sobretudo ligadas à tradição da pintura clássica, e as imagens da cultura visual, informando, dessa forma, um *contínuo sexista* como propõem Loponte e Berger. Esse *contínuo sexista* é especialmente problematizado com o trabalho de Cindy Sherman, quando essa artista se utiliza de imagens

da cultura visual (do cinema, principalmente, dos filmes do gênero *noir*) para criticar os estereótipos do feminino que propagam, e pensar no quanto introjetamos essas imagens em nossas vivências cotidianas.

Do mesmo modo, Leonilson e Rosana Paulino propõem novas narrativas para os gêneros ao transgredir a suposta docilidade feminina que a costura faria emanar. Com eles, vimos, por um lado, a delicadeza da costura no trabalho de um artista homem, deslocando os ideais de masculinidade ditados pela cultura, e por outro, vimos uma costura agressiva, que silencia, que alude à violência vivenciada pelos corpos femininos, no trabalho de uma artista mulher. Novamente, um deslocamento dos padrões projetados pela cultura para o feminino. E aqui, rompe-se com o pressuposto de gênero que estaria *a priori* demarcado para os meios, linguagens e técnicas usadas na arte. Em suma, há o questionamento de que o fazer da costura seria do domínio exclusivo da mulher, e de que nela deveriam estar inscritas a natureza feminina, em toda a sua delicadeza.

Esses deslocamentos dos estereótipos também acontecem em sala de aula, como constatamos, através do próprio comportamento dos alunos e de seu repertório cultural. Perceber como essas questões de gênero estão presentes no cotidiano dos alunos através das produções *funk* foi um grande desafio. Como pontuei, o *funk* produz fissuras em nossas noções de moralidade, de sexualidade e de gênero de maneira tão incisiva que é quase impossível não se sentir desacomodado diante de sua estética de “profana radicalidade”. Por outro lado, foi especialmente interessante para essa pesquisa, e para minhas futuras práticas docentes, notar a pluralidade de leituras diante de um produto cultural tão polêmico, mas tão rico na sua rede de conexões com questões de marginalização cultural.

A amplitude das leituras apresentadas pelos alunos, no entanto, ia em direção do sentimento de justiça e consciência social enfatizado por Belidson Dias, quando fala da importância da inserção da cultura visual e da problemática de gênero no ensino da arte. Vimos a postura crítica dos alunos frente ao conteúdo sexista de algumas músicas *funk*, vimos a defesa dos alunos em relação à ligação do *funk* com a cultura da periferia e sua crítica ao preconceito que advém disso e vimos também a identificação de algumas meninas com a autonomia da sexualidade feminina insinuada por algumas músicas *funk*. Todas essas posturas revelam que já não estamos mais diante de consumidores passivos, mas sim de produtores ativos da cultura, assim como defende Dias.

Por meio da abordagem do universo *funk* no estágio curricular, foi possível vincular imagens da cultura visual com imagens do universo da arte erudita, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de artes e, sobretudo como possibilidade de tematizar as questões de gênero. Tematizar as questões de gênero é uma prática escassa no contexto escolar, especialmente no ensino da arte, no qual frequentemente lançamos mão de um filtro moralista na escolha das imagens e temas que vamos abordar.

Acredito ser de extrema importância abordar as desigualdades de gênero no ensino da arte, refletindo como elas estão presentes em nosso cotidiano, nas imagens da cultura visual e nas imagens da arte, no sentido de contribuir para o desmantelamento da hegemonia patriarcal e superar a opressão historicamente imposta à mulher. Assim como Santomé (1995, p. 172), acredito que:

O sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que implica, entre outras coisas, redescobrir sua História, recuperar a voz perdida. Se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, a realidade dos porquês de sua opressão e silenciamento. Estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos.

O que se propôs com essa pesquisa não foi apregoar uma crítica sectária em defesa da mulher. Em geral, a palavra “feminismo” carrega um radical acento político, que leva à leituras equivocadas de seu empreendimento, comprometendo às reflexões e pesquisas sobre gênero. O que se quis foi perceber como os estereótipos de gênero estão atrelados às imagens, sejam elas da arte ou da cultura visual, reproduzindo um contínuo sexista que é ainda atuante. Ainda assim, como nos diz Loponte (2008a, p. 155):

Não há uma ideologia a desvendar, que revelada nos faria mais felizes, nem uma “conspiração” masculina contra as mulheres em cada imagem que as representa. Mas há, sim, uma rede de discursos, um jogo discursivo atuante que alia gênero, arte e poder, que produz efeitos em nossas práticas e em nossos modos de ver e que tem sistematicamente desfavorecido as mulheres.

O que temos a partir dessa leitura crítica das imagens sob a ótica de gênero é a possibilidade de localizar, por sua vez, as poéticas de deslocamento dentro do próprio terreno da arte, assim como na cultura visual e no cotidiano em sala de aula, propondo novos contornos para vivências de gênero em toda a sua gama de multiplicidades.

## REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. Ideologia, identidade e diferença. IN: ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAHIA, Ana Beatriz. Bordaduras na arte Contemporânea: Edith Derdyk, Lia Menna Barreto e Leonilson. IN: **Periscope Magazine**. Ano 2, v. 3, maio/2002. Disponível em: <http://www.casthalia.com.br/periscope/casthaliamagazine3.htm> Acesso em: 04/10/13.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BERINO, Aristóteles de Paula. **A boneca de Descartes e a gaiola das popozudas: vozes femininas do funk carioca & proibidão**, 2010. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278262492\\_ARQUIVO\\_ABONECAD\\_EDESCARTESEAGAIOLADASPOPOZUDASFazendoGenero9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278262492_ARQUIVO_ABONECAD_EDESCARTESEAGAIOLADASPOPOZUDASFazendoGenero9.pdf). Acesso em 10/11/13.

CAETANO, Mariana Gomes. **My Pussy é o poder: A representação feminina através do funk no Rio de Janeiro: Identidade, feminismo e indústria cultural**. Rio de Janeiro: UFF. Dissertação de mestrado em andamento. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades, Universidade Federal Fluminense. Disponível em: [http://marivedder.files.wordpress.com/2013/04/marianagomescaetano\\_projeto\\_de\\_mestrado\\_ppcult\\_2013.pdf](http://marivedder.files.wordpress.com/2013/04/marianagomescaetano_projeto_de_mestrado_ppcult_2013.pdf). Acesso em: 10/07/13.

CANTON, Kátia. **Temas da arte contemporânea: da política as micropolíticas**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, Débora Sofia Lemos Pinto de. **Fatal, cativa e independente: a mulher no filme noir**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011, 121 f. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 2011.

CHADWICK, Whitney. **Mujer, art y sociedade**. Barcelona: Ediciones Destino, 1992.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

FABRIS, Annateresa. **Cindy Sherman ou de alguns estereótipos cinematográficos e televisivos**. IN: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, vol.11 n°.1 Jan./June 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2003000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2003000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20/09/13.

FILHO, Aldo Victorio. Estéticas nômades: outras histórias, outras estéticas, outros...ou o funk carioca: produção estética, epistemológica e acontecimento. In: **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. Faculdade de Artes Visuais. UFG. v. 6, n.1 e 2 (2008). Goiânia-GO: UFG, FAV, 2009, p. 215-230.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 7ª edição. Editora DP&A. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAGNADO, Lisette. **Pra quem não comprou a verdade**, 1997. Disponível em: <http://www.projetoleonilson.com.br/>. Acesso em: 07/11/13.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. In: **Currículo sem fronteiras**, v.8, p. 148-164, 2008a.

\_\_\_\_\_. Gênero, visualidades e arte: temas contemporâneos para educação. In: **31º Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu, MG: ANPED, v. 1. p. 1-17, 2008b. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao\\_especial/se%20-%2006%20-%20luciana%20gruppelli%20loponete%20-%20participante.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2006%20-%20luciana%20gruppelli%20loponete%20-%20participante.pdf) Acesso em: 21 de junho de 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6ª. ed. Porto Alegre: Ed. Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. IN: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre, (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PETERS, Michael A. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRADA, Ângela. Autorretratos da pós-modernidade: Cindy Sherman em “Untitled Films Stills”. In: **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. Faculdade de Artes Visuais, UFG. – V. 7, n.1 (2009). Goiânia-: UFG, FAV, 2009, p. 171-183.

RUSH, Michael. **Novas mídias na arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 159-177, 1995.

SIMIONI, A. P. C. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. IN: **Proa – Revista de Antropologia e Arte** [on-line]. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/anasimioni.html>. Acesso em: 26/09/2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEEN, Paula Alzugaray van. **O artista como documentarista: estratégias de abordagem da alteridade**. São Paulo, USP, 2008, 102 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

## ANEXOS

ANEXO A:  
A mulher no espelho da arte



**Peter Paul Rubens**

Vênus ao espelho, c. 1612-1615  
Óleo sobre madeira. 124 x 98cm.

Fonte:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%AAnus\\_ao\\_espelho](http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%AAnus_ao_espelho)



**Hans Memling**

A vaidade, 1485

Óleo sobre tela. 22 x 14 cm.

Fonte: <http://viciodapoesia.wordpress.com>

## ANEXO B: Cenas de espelho nos filmes *noir*



### **A Woman's Secret**

Dir: Nicholas Ray. Prod: Herman J. Mankiewicz.

Estados Unidos: Cult Classic Filmes. Dist: RKO Pictures, 1949. Still do filme.

Fonte: <http://50anosdefilmes.com.br/wp-content/uploads/2010/04/segredo1.jpg>

### **Born to Kill**

Dir: Robert Wise. Prod: Herman Schlom

Estados Unidos: RKO Radio Pictures. Dist: RKO Radio Pictures, 1947. Still do filme.

Fonte: <http://www.tumblr.com/tagged/audrey-long>

### **Clash by Night**

Dir: Fritz Lang. Prod: Harriet Parsons.

Estados Unidos: Wald/Krasna Productions. Distr: RKO Pictures, 1952. Still do filme.

Fonte: [http://moreallofme.blogspot.com.br/2007\\_01\\_01\\_archive.html](http://moreallofme.blogspot.com.br/2007_01_01_archive.html)

### **The Lady from Shanghai**

Director: Orson Welles. Produtor: Orson Welles

Estados Unidos: Columbia Pictures Corporation, 1947. Still do filme.

Fonte: <http://roomred.blogspot.com.br/2013/06/the-lady-from-shanghai-1948.html>

ANEXO C:  
A influência da estética *noir*



**Cindy Sherman**  
Untitled Film Still #54, 1980  
Fotografia. 17.3 x 24 cm.  
Fonte: <http://www.moma.org/>



**The Blue Gardenia, 1953**  
Still do filme  
Fonte: <http://www.celtoslavica.de/chiaroscuro/films/bluegardenia/bluegardenia.html>

ANEXO D:  
*Femme fatale nos filmes noir*



**Out of the Past** (imagem 1 e 2)

Dir: Jacques Tourneur. Prod: Warren Duff, Robert Sparks.

Estados Unidos: RKO PICTURES. Distr: RKO PICTURES, 1947. Stills do filme.

Fonte: <http://kellyriggsmysteries.com/>

**Gun Crazy**

Dir: Joseph H. Lewis. Prod: King Bros

Estados Unidos: King Brothers Productions. Distr: United Artists, 1950. Still do filme.

Fonte: <http://screenappeals.wordpress.com/2012/11/07/gun-crazy-1950-joseph-h-lewis/>

**Gilda**

Dir: Charles Vidor. Prod: Virginia Van Upp.

Estados Unidos. Dist: Columbia Pictures, 1946. Still do filme.

Fonte: <http://mondomoda.org/2011/12/17/filmes-fashion-gilda/#jp-carousel-48859>

ANEXO E:  
Mulher cativa nos filmes *noir*



**Pitfall**

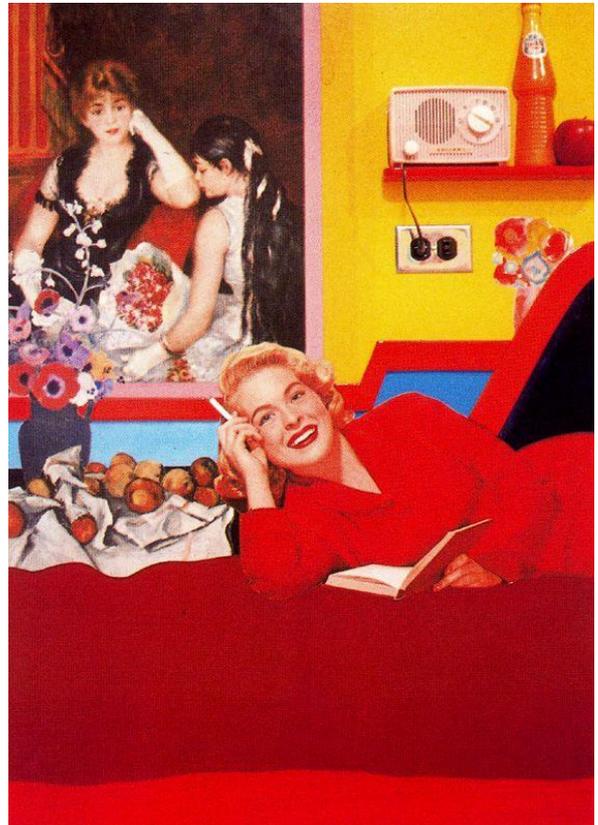
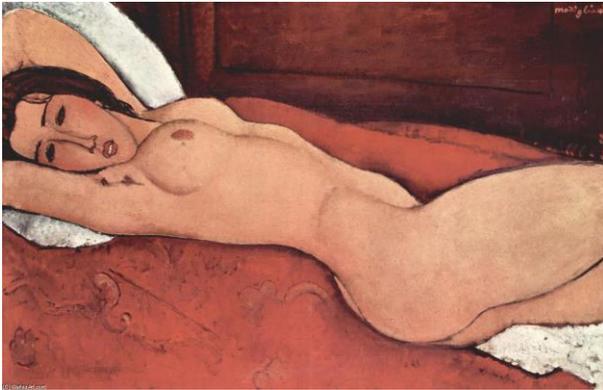
Dir: André de Toth. Prod: Samule Bisvhoff.

Estados Unidos. Distr: United Artists, 1948. Stills do filme.

Fonte: <http://www.eskimo.com/~noir/ftitles/pitfall/index.shtml>

Fonte: <http://stagevu.com/video/awuipfiasyuh>

## ANEXO F: O estereótipo da mulher sensual na arte



### **Titiano**

A Vênus de Urbino, 1538

Óleo sobre tela. 119 x 165 cm.

Fonte: <http://www.pinceladas-fms.com.br/espelho.htm>

### **Tom Wesselmann**

Grande nu Americano#50, 1963

Técnica mista e colagem sobre madeira, rádio. 121 x 91 x 7 cm.

Fonte: <http://photographywritingandmore.blogspot.com.br/>

### **Amedeo Modigliani**

Nu reclinado, 1917

Óleo sobre tela.

Fonte: <http://fr.wahooart.com/>

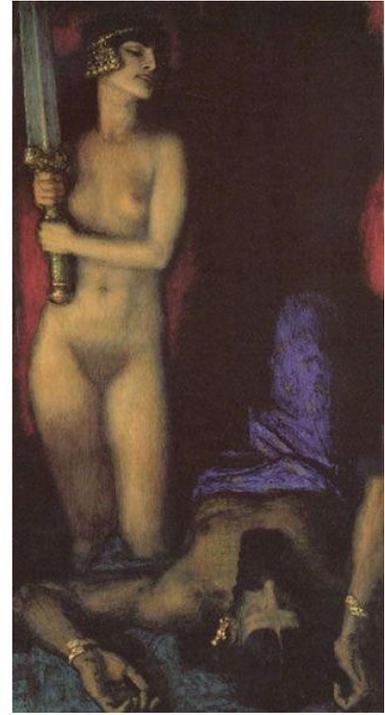
## ANEXO G: Prenúncios da *femme fatale* na história da arte



**Jan Massys**  
Judith segurando a cabeça de  
Holofernes decapitada,  
c. 1543  
Óleo sobre tela. 106 x 75 cm.  
Fonte:  
[doportoenaoso.blogspot.com](http://doportoenaoso.blogspot.com)



**Gustav Klimt**  
Judith I, 1901  
Óleo sobre tela. 84 x 42 cm  
Fonte:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/J  
udith\\_Beheading\\_Holofernes](http://en.wikipedia.org/wiki/Judith_Beheading_Holofernes)

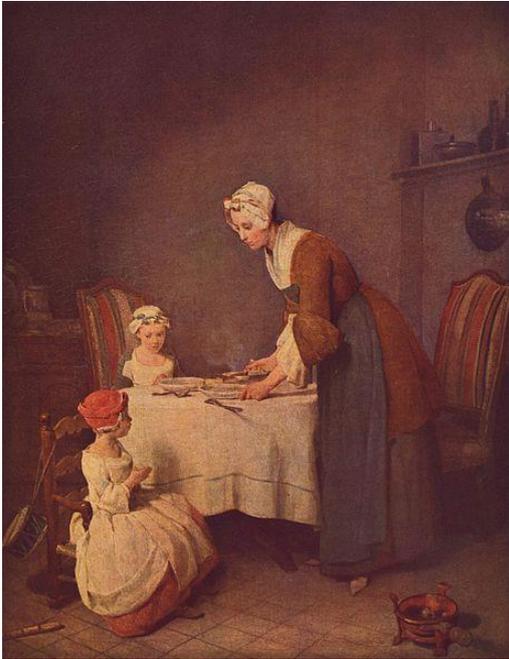


**Franz Stuck**  
Judith, 1927  
Óleo sobre tela.  
Fonte:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Judit  
h\\_Beheading\\_Holofernes](http://en.wikipedia.org/wiki/Judith_Beheading_Holofernes)



**Peter Paul Rubens**  
Judith com cabeça de Holofernes, 1577  
Óleo sobre tela. 120 x 111cm.  
Fonte: <http://www.wikipaintings.org>

## ANEXO H: Antecedentes da mulher cativa na arte



**Jean-Baptiste-Siméon Chardin**

A benção, 1740

Óleo sobre tela. 49 x 38 cm.

Fonte: [http://en.wikipedia.org/wiki/File:JeanBaptiste\\_Sim%C3%A9on\\_Chardin](http://en.wikipedia.org/wiki/File:JeanBaptiste_Sim%C3%A9on_Chardin)



**Johannes Vermeer**

A leiteira, c. 1658

Óleo sobre tela. 45 x 41 cm.

Fonte: <http://silenesargitariomaemulher.wordpress.com/2010/10/25/johannes-vermeer>



**Jean-Baptiste-Siméon Chardin**

A lavadeira, 1733

Óleo sobre tela. 37 x 42 cm.

Fonte: <http://es.wahooart.com>

## ANEXO I

### A representação da costura na arte

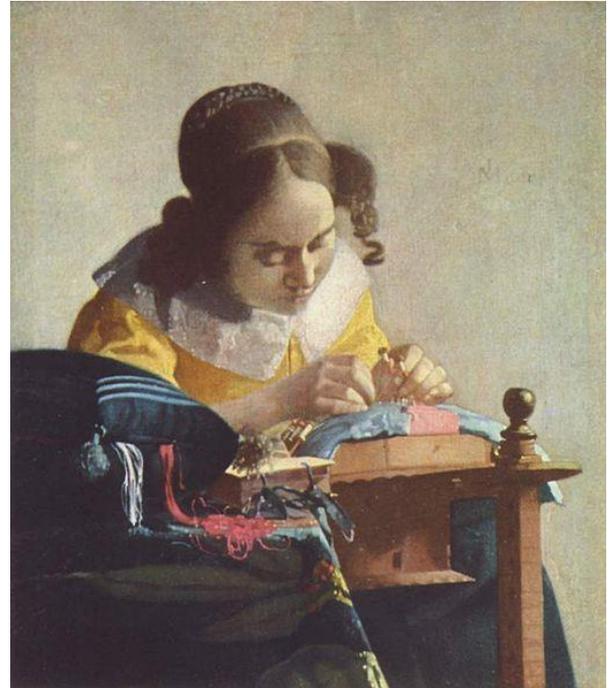
**Johannes Vermeer**

A Rendeira, c. 1665-1668

Óleo sobre tela. 24x21cm.

Fonte:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes\\_Vermeer](http://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes_Vermeer)



**Françoise Duparc**

Mulher costurando, c. 1726-1728

Óleo sobre tela.

Fonte: [www.jimandellen.org](http://www.jimandellen.org)



## APÊNDICES

# APÊNDICE A

Trabalho poético/artístico da autora

inércia (...) estado de paralisia; condição de estagnação; falta de atitude; ausência de ação e reação; inação, inatividade; abatimento caracterizado pela falta de vigor físico ou psicológico; apatia; desânimo, preguiça; falta de aptidão; incapacidade



Taís Ritter Dias

**Com vocação**, 2012

Lápis de cor, grafite, manipulação digital, costura

Fonte: arquivo da autora

## APÊNDICE B

### Compêndio de conceitos de arte

Gentilmente a professora Lílian Santos Gomes, professora regente da disciplina, me forneceu as provas que realizou com as turmas nas quais o estágio foi realizado. Esta prova foi feita como avaliação do que os alunos haviam aprendido sobre o tema Câmera Escura, que foi trabalhado nos dois primeiros meses do ano. Além disso, os alunos deveriam escrever uma história, cujo título era “*O que é arte para mim?*”. A partir disso, faço um levantamento dos conceitos<sup>51</sup> de arte que surgiram na prova, trazendo alguns trechos dos textos escritos pelos alunos.

#### **1- A arte é uma forma de se expressar.**

A grande maioria dos alunos acredita que a arte é importante por ser uma forma de se expressar. Ela é vista como uma maneira de expressar ideias, opiniões, mas, sobretudo, sentimentos:

*“Muitas vezes, na arte, a gente mostra o que sente, nossos sentimentos, tem gente que chora fazendo um desenho.”*

*“A arte para mim é uma matéria muito interessante, pelo fato de ser um momento meio livre que tu pode se expressar”.*

*“Arte é um sentimento que você só consegue soltar ele desenhando.”*

*“Arte é uma maneira de se expressar, dizer o que sente, dar a sua opinião através da arte.”*

#### **2- Arte é uma forma de demonstrar a criatividade e a imaginação.**

Também é recorrente a visão de que a arte permite que as pessoas demonstrem a sua criatividade e a imaginação:

*“Para mim a arte é um jeito para as pessoas mostrarem a criatividade.”*

*“Arte para mim é aprender a soltar a imaginação para uma coisa de outro mundo, imaginar coisas que ninguém nunca fez ou ouviu.”*

*“Artes para mim é uma aula que você pode soltar a criatividade.”*

*“Arte para mim é usar a criatividade de forma livre e espontânea, sem se preocupar se vai ficar bonito ou feio.”*

#### **3- Arte tem várias linguagens: (graffiti, música, desenho, gravura, escultura, game, poema, ilusão de ótica, fotografia, teatro, dança, colagem, flip book, anime).**

Há o reconhecimento da grande maioria dos alunos da diversidade das formas de arte na atualidade, e também que é possível a utilização de diferentes materiais na arte, como a sucata, por exemplo. O graffiti é praticamente uma unanimidade. Quase todos o citam, reconhecem e valorizam como uma forma de arte:

*“Outros tipos de Artes que podemos citar é a arte de rua, como um graffiti num muro, (...) e também as artes antigas, feitas há muito tempo e que estão nos museus e exposições.”*

<sup>51</sup> Esses conceitos estão elencados por ordem de recorrência com que aparecem nas provas.

*“Artes pode ser apenas um papel cheio de manchas de tinta, ou pode ser até uma escultura de latinhas, bonecas de garrafa pet.”*

*“(...) arte é desenho, grafiteagem, pinturas, caricaturas, moldura, etc.”*

*“(...) qualquer coisa pode ser arte desde uma sucata até um belo quadro.”*

*“Quando falamos em arte, as pessoas sempre pensam em pinturas. Na minha opinião, ela pode ser várias coisas. Pode ser um poema, uma escultura, um desenho, uma fotografia, ou até mesmo como foi decretado em 2011, um game...”*

#### **4- Tudo é, ou pode vir a ser arte.**

Há uma visão extremada por parte de muitos alunos de que tudo é arte. Alguns até criticam o fato de que qualquer coisa pode ser arte hoje, e outros, pelo contrário, percebem isso como algo positivo. Ainda há aqueles que veem a linguagem da arte diluída no cotidiano, fazendo até comparações entre a arte e acontecimentos do dia-a-dia, reconhecendo uma qualidade artística neles:

*“Artes para mim é tudo, uma parede é uma arte, uma casa é uma arte, um carro é uma arte.”*

*“A arte muitas vezes parece que não está no nosso dia-a-dia, mas se pensarmos bem a maioria das casas são pintadas e aquilo já é uma forma de arte.”*

*“Hoje em dia qualquer desenho é arte. Já antigamente, me falaram que existiam muito poucas pessoas que desenhavam.”*

*“Atualmente qualquer coisa pode ser digna de ser chamada de arte, mas o que era arte há um tempo atrás, em torno da Idade Média, eram só os quadros e os rostos de reis e rainhas, porque naquela época não se valorizava a arte, até a época do Renascimento.”*

*“Arte é artesanato e é até mesmo aquela arte que a própria natureza faz durante longos anos como nas cavernas, cachoeiras e montanhas.”*

*“Arte para mim vai desde um quadro até uma ilusão de ótica, faz parte da cultura de um país e graças a isso todo mundo faz arte.”*

*“Arte para mim é tudo que somos, tudo que tocamos, tudo que nos envolve. O vento por si só é uma arte: a maneira delicada com a qual ele toca as folhas, o movimento simples e belo que as folhas fazem, em uma coreografia calma. A água da chuva, que toca o chão com delicadeza, assim como bailarinas, que com a mesma delicadeza e leveza tocam o chão.”*

#### **5- Arte é ver as coisas de um jeito diferente, ter um olhar diferente sobre as coisas.**

Alguns alunos destacam que a arte fomenta a construção de um olhar diferenciado sobre as coisas:

*“Artes para mim é uma aula, ou até mesmo um jeito (...) de ver as coisas de outro jeito diferente.”*

*“Para mim Artes é melhor matéria que tem, construímos coisas diferentes, vemos as coisas de outro jeito, com outro olhar.”*

#### **6- A arte é vista como fruto de um dom raro e como algo que se reduz a poucas linguagens.**

Um número pequeno de alunos tem uma concepção restrita das linguagens da arte e acreditam que é necessário um dom sobre-humano para produzir arte.

*“A arte é um dom que poucas pessoas têm, é saber fazer coisas impressionantes como quadros, objetos, etc.”*

*“A arte se resume mais ou menos em algumas palavras (tinta, desenho, moldura).”*

*“Arte é desenho.”*

### **7- A arte é importante.**

Alguns alunos ressaltam a importância da arte na vida e na escola. Pena que esse reconhecimento da importância da arte, por parte desses alunos, não ocorra durante as aulas!

*“(...) a arte é importante na minha vida e está constantemente no meu dia-a-dia. Então a arte para mim é importante.”*

*“Arte não é só desenho, arte é aprendizagem.”*

# APÊNDICE C

## Projeto de estágio: Documentações do *funk*

### O QUE

O presente projeto tem como proposta central a realização de um documentário cujo eixo temático será o universo *funk*. Portanto, pretende-se explorar questões relativas tanto a linguagem do documentário, assim como das produções *funk*.

---

### OBJETIVOS

#### OBJETIVOS GERAIS

- Valorizar a cultura juvenil e o universo da cultura *funk*, como possibilidade de perceber como os alunos vêm se apropriando de produções culturais na constituição de suas identidades.
- Proporcionar a ampliação do conhecimento sobre o *funk*, enriquecendo este referencial com pesquisas, debates e com a reflexão/criação de produções audiovisuais.
- Apresentar construções poéticas evidenciadas no encontro entre a linguagem do documentário e da videoarte.

---

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer o documentário como um modo específico de documentação sobre um tema, que pode englobar diferentes tipos de documentos.
- Analisar a cultura *funk* em diferentes contextos, abordagens, visões, sonoridades, eventos, discursos, imagens, documentos.
- Identificar os elementos específicos do documentário em relação aos demais gêneros cinematográficos.
- Conhecer as atribuições dos diferentes profissionais que atuam na construção de um documentário.
- Perceber a relevância do processo de pesquisa para a criação de trabalhos artísticos.
- Explorar possibilidades de captação e edição de imagens, referendadas por exemplos advindos tanto da área do cinema, quanto do terreno das artes visuais.

### CRONOGRAMA DE ATIVIDADES/AULA

AULA	ATIVIDADES PROPOSTAS
1	<p align="center"><b>Apresentação da ideias/Introdução da proposta</b></p> <p><i>Dinâmica I:</i> Será colocada uma caixa no fundo da sala. Essa caixa irá conter alguns documentos físicos sobre <i>funk</i>: textos jornalísticos, imagens, letras de música,</p>

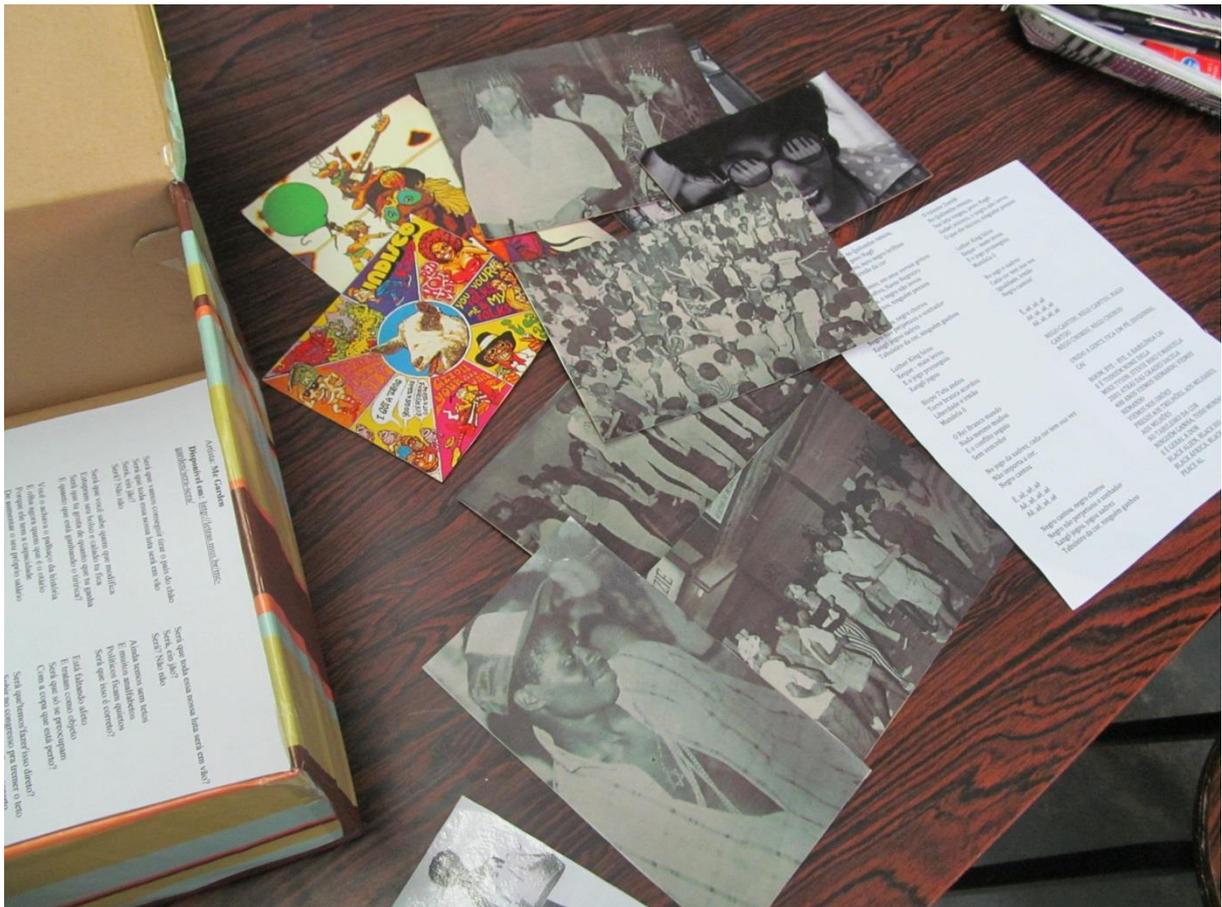
	<p>transcrição de depoimentos de funkeiros, entre outros. Esses documentos serão selecionados de modo que não evidenciem do que se trata.</p> <p>Um aluno por vez, irá se dirigir à caixa, observará estes documentos - de modo que os outros colegas não vejam, e escreverá em um papel uma palavra ou frase do que acredita serem os documentos. Esse papel será dobrado e colocado em outra caixa.</p> <p>Após todos os alunos terem feito isto, o professor abrirá a caixa que contém as escritas dos alunos. Nesse momento, cada aluno pegará um papel aleatoriamente e irá ler em voz alta. A partir disso tentará se perceber se a turma chegou a algum consenso sobre os documentos. Com isso será introduzido o assunto <i>funk</i>. Os alunos serão questionados se reconhecem algo em comum entre os documentos e o que àquilo que conhecem sobre o <i>funk</i>. A relação do <i>funk</i> com a escola e com o nome da escola, por exemplo. Se frequentam algum baile <i>funk</i>. Quais artistas conhecem. Se algum deles cria versos, entre outros. Após esse diálogo, será iniciada a segunda dinâmica.</p> <p><i>Dinâmica II:</i> A professora trará a música <i>funk</i> em um aparelho MP3: do funkeiro MC Garden <i>Será?Será?</i>- 3min. Um aluno irá colocar fones de ouvido e irá escutar um trecho da música. Em seguida, será feito uma espécie de telefone sem fio a partir da letra da música, sendo que o aluno que ouviu a música deverá falar resumidamente o que entendeu dessa letra para outro colega, e esse colega deve falar para outro colega o que entendeu, e assim sucessivamente. O último aluno da sequência vai falar para toda turma o que é a letra, ou no que ela se transformou. Após isso, haverá a escuta coletiva dessa música, para que se possa comparar com a última fala.</p>
2	<p style="text-align: center;"><b>Profissionais do documentário/performance</b></p> <p><i>Dinâmica I</i> - Cada aluno receberá uma ou mais fichas contendo uma breve descrição das funções de um dos profissionais do cinema. Sobre a mesa estarão outras fichas com as palavras diretor, roteirista, manipulador de câmera, editor. Cada aluno, após ler a sua ficha deve colocá-la abaixo de uma das palavras que estão na mesa, ou seja, deve unir a função ao profissional correspondente.</p> <p><i>Dinâmica II-</i> O professor solicitará que os alunos escrevam no quadro os palavrões que conhecem. Em seguida, será feito uma explicação mostrando a etimologia das palavras e o seu significado em diferentes culturas, acentuando o processo de construção social desses significados. Além disso, será destacando a relação de gênero presente em muitos desses palavrões. Cada aluno irá escrever em uma folha esses palavrões. Depois, irá rasgar esse até que já não se possa ler nada do que foi escrito. Todos jogarão seus papéis em um saco, que será colocado no lixo. Toda a ação será registrada através de vídeo/fotografia, introduzindo a ideia de <i>performance</i> e de documentação na arte. Com isso será mostrado algumas performances: <i>Be nice to me</i> de Pipilotti Rist (vídeo) e <i>Experiência N° 3</i>, de Flávio de Carvalho (fotografia).</p>
3	<p style="text-align: center;"><b>SONDAGEM DA TEMÁTICA FUNK</b></p> <p>Serão apresentados o vídeo <i>Funk Staden-3min.</i> da dupla de artistas Dias &amp; Riedweg, que os alunos deverão relacionar com as imagens do trabalho <i>Brasil Nativo/ Brasil Alienígena</i> de Anna Bella Geiger. Haverá também a mostra de trechos do documentário <i>Santa Marta: duas semanas no morro</i> de Eduardo Coutinho em articulação com a série <i>Bastidores</i> de Rosana Paulino. Serão enfatizadas as relações de marginalização cultural, exclusão social e discriminação,</p>

	<p>trazidos pelos vídeos e imagens.</p> <p>Para a fruição dos vídeos e imagens haverá a distribuição de um exercício contendo os seguintes enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais relações que você percebeu entre o documentário Santa Marta: duas semanas no morro e o trabalho de Rosana Paulino?</li> <li>- Relacione o vídeo Funk Staden com o trabalho de Anna Bella Geiger</li> </ul>
<b>4</b>	<p style="text-align: center;"><b>CRIAÇÃO DO ROTEIRO/ PESQUISA E COLETA DE MATERIAL</b></p> <p>Serão sugeridas algumas possibilidades de condução do tema para elaboração do roteiro. Os alunos podem percorrer um dos caminhos apontados, articular alguns deles ou, ainda trazer outros que não estes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>pesquisa histórica:</b> como surge o <i>funk</i>, em que contexto, quais ramificações musicais surgem a partir dele.</li> <li>- <b>diferentes visões sobre o <i>funk</i>:</b> coleta e pesquisa de opiniões diversas, que podem ser também divergentes. Estas visões podem ser dos próprios alunos, de pessoas que conheçam (amigos, familiares, comunidade escolar, etc), captadas através de entrevistas. Mas, podem ser apreendidas dos meios de comunicação de massa: músicos, jornalistas, documentários, etc.</li> <li>- <b>contexto das pessoas que produzem o <i>funk</i> carioca:</b> quem são, como o movimento é assimilado pela comunidade, como o contexto se articula com a criação e veiculação dessa produção.</li> <li>- <b>pesquisa sobre a dança <i>funk</i>:</b> articulando com outras danças que, assim como o <i>funk</i>, foram consideradas ousadas em seu tempo.</li> <li>- <b>a poesia presente nos versos do <i>funk</i>:</b> poderão ser pinçados exemplos da literatura e de outros compositores que trabalham com temáticas presentes nas letras <i>funk</i>. Se for o caso de haver alunos que criem versos, eles podem trazer essas criações para os documentários.</li> </ul> <p>O roteiro definido pelos grupos deverá ser entregue ao professor respondendo as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- <b>Título do documentário (provisório).</b></li> <li>2- <b>Qual será o conteúdo principal do documentário?</b></li> <li>3- <b>Haverá entrevista? Com quem? Quais perguntas serão feitas?</b></li> <li>4- <b>Onde ocorrerão as filmagens?</b></li> <li>5- <b>Como será o começo, meio e fim do documentário?</b></li> <li>6- <b>Quais materiais (vídeos, músicas, textos, etc) serão coletados da internet?</b></li> <li>7- <b>Como esses materiais serão utilizados no documentário?</b></li> </ol> <p>Tempo: 1 período de 50 min.</p> <p><b>PESQUISA</b></p> <p>Os alunos irão fazer pesquisa individual ou em dupla na internet de informações, vídeos, imagens, e outros conteúdos que lhes possibilitem traçar um recorte do tema e iniciar, nas próximas aulas, a filmagem e edição dos vídeos.</p>
<b>5</b>	<p style="text-align: center;"><b>CARACTERÍSTICAS DO DOCUMENTÁRIO</b></p> <p>1- Haverá a mostra do documentário <i>Simonal: ninguém sabe o duro que dei</i>. (38 min.) Depois da mostra do vídeo, será entregue para cada aluno uma folha com questões, e palavras-cruzadas, elaboradas a partir do conteúdo do vídeo, sobre as características da linguagem do documentário e sobre as funções/profissões do cinema. Este exercício será utilizado também como forma de sondar o que e o quanto se apropriaram das informações e conteúdos desenvolvidos até aqui.</p>
<b>6</b>	<b>CAPTAÇÃO DE IMAGENS E ÁUDIO</b>

	Os roteiros são transformados em imagens, narrações, depoimentos, artes, videografismos. Os alunos poderão utilizar diversos recursos para captação: celulares com câmera, máquina filmadora, computadores, etc.
<b>7</b>	<b>CAPTAÇÃO DE IMAGENS E ÁUDIO</b>
<b>8</b>	<b>CAPTAÇÃO DE IMAGENS E ÁUDIO</b>
<b>9</b>	<b>EDIÇÃO</b>  Para o processo de edição haverá o uso do software gratuito Windows Movie Maker.
<b>10</b>	<b>CONCLUSÃO E FRUIÇÃO DOS TRABALHOS</b>  Haverá a mostra destes trabalhos para a turma, seguida de uma conversa com os grupos, onde poderão comentar sobre seus trabalhos.

## APÊNDICE D

### Documentação do estágio docente: material didático



**Material didático construído pela autora**

Foto: Taís Ritter Dias

## APÊNDICE E

Documentação do estágio docente: debate



**Alunos durante um debate inicial promovido sobre o *funk***

Foto: Lílian Santos Gomes

## APÊNDICE F

### Documentação do estágio docente: pesquisa



**Alunos realizando a pesquisa para a produção do documentário**

Foto: Taís Ritter Dias

## APÊNDICE G

Documentação do estágio docente: filmagens



**Alunos realizando as filmagens para o documentário**

Foto: Taís Ritter Dias

# APÊNDICE H

## Termo de Autorização de uso da imagem

### INSTITUTO DE ARTES – DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Eu, Taís Ritter Dias, estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizo uma pesquisa denominada *Enredamentos de Gênero no Ensino da Arte*. Essa pesquisa faz parte do meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS a realizar-se no ano de 2013. Busco investigar quais as concepções de gênero são desencadeadas a partir do contato dos alunos com o *funk*. Por meio da realização de um documentário sobre o *funk*, os alunos puderam expressar suas opiniões sobre esse gênero musical, através de seus depoimentos e do processo de construção. Pretendo através desses documentários analisar as concepções de gênero que emergem nas falas dos alunos, quando estes refletem sobre o *funk*.

#### **Sobre os Cuidados éticos:**

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente a seleção de trabalhos, entrevistas, vídeos e imagens, que possam vir a ser publicados neste trabalho.

A participação nessa pesquisa não oferece risco aos seus participantes. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão protegidos sempre que os participantes optarem por sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) de cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, responsável  
legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_,  
**autorizo** o uso das imagens em vídeo e depoimentos do(a) menor supracitado(a),  
bem como a veiculação de sua imagem e depoimentos para fins didáticos, de  
pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Assinatura do(a) responsável legal. \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) menor. \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Sendo assim, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento através do telefone (51) 91102894. Obrigada, Taís Ritter Dias.

# APÊNDICE I

## Termo de Concordância Institucional

### **INSTITUTO DE ARTES – DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

#### **TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Eu, Taís Ritter Dias, estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizo uma pesquisa denominada *Enredamentos de Gênero no Ensino da Arte*. Essa pesquisa faz parte do meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS a realizar-se no ano de 2013. Busco investigar quais as concepções de gênero são desencadeadas a partir do contato dos alunos com o *funk*. Por meio da realização de um documentário sobre o *funk*, os alunos puderam expressar suas opiniões, através de seus depoimentos e do processo de construção. Através desses documentários analiso as concepções de gênero que emergem nas falas dos alunos, quando estes refletem sobre o *funk*.

Para tanto, solicito a autorização para veicular as informações e imagens obtidas durante o estágio curricular realizado nesta instituição. Também será entregue um Termo de Autorização de Uso de Imagem, para aqueles alunos que vieram a participaram da pesquisa e do documentário. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Agradeço a colaboração dessa instituição para a realização desta pesquisa, bem como do estágio nela desenvolvido e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Concordamos que as crianças, que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro.

Responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Sendo assim, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento através do telefone (51) 91102894.

Obrigada, Taís Ritter Dias.