



INCLUSÃO ARTÍSTICA E CULTURAL EM CONTEXTO DE SAÚDE MENTAL

ARTISTIC AND CULTURAL INCLUSION IN MENTAL HEALTH CONTEXT

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781632020125>

Rosa Iavelberg

Universidade de São Paulo

rosaiave@usp.br | [ORCID](#)

Adriana Magro

Universidade Federal do Espírito Santo

drimagro@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente artigo discorre sobre a participação de usuários do Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS) no universo da arte. Nesse estudo é adotada a pesquisa-ação, tendo em vista o contexto de privação que essas pessoas por ventura tenham passado. Essa opção metodológica tem como foco o aprimoramento da prática e da investigação, isto porque permite a observação sobre o processo de interação que envolve os participantes das ações. Assim, presume-se que a inclusão de novos elementos da arte e suas práticas artísticas contribui para o estabelecimento de um lugar social para além dos aspectos da saúde mental e seus atravessamentos. O uso de linhas na perspectiva da subtração, por exemplo, proporciona leveza no traço e pouco desejo na busca de um desenho idealizado – fato que colabora para a ampliação do repertório cultural das pessoas atendidas. Desse modo, elas podem encontrar em seu próprio desenho um efeito estético particular. E, conseqüentemente, ao inserir um campo novo de valores estéticos na ótica do grupo é proporcionado um deslocamento do olhar para o que havia sido “canonizado” como arte, cumprindo, então, com o objetivo da pesquisa.

Palavras-chave: Arte; Atendimento; Inclusão; Psicossocial.

ABSTRACT:

This article discusses the participation of users of the Psychosocial Service Center (CAPS) in the universe of art. In this study, a research action was adopted, in view of the context of deprivation that these people may have had in the past. This methodological option focuses on or improves the practice and simultaneous investigation, because it allows the observation of the interaction process that involves the participants of the actions. So, assume that it includes new elements of art and its necessary artistic practices to establish a social place beyond the aspects of mental health and its crossings. The use of lines in the perspective of subtraction, for example, provides a little trace and little desire in the search for an idealized design - a fact that contributes to the expansion of the cultural repertoire of the people served. In this way, they can find a specific aesthetic effect in their own design.



And, consequently, when inserting a new field of aesthetic values in the group's perspective, a displacement of the look is provided for what had been "canonized" as art, fulfilling, then, with the objective of search.

Keywords: Art; Care; Inclusion; Psychosocial.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade dos debates e dos modos de apresentação da arte contemporânea exige familiaridade do público não especializado para fruí-la. Referimo-nos à fruição sensível e à compreensão que perpassam a interação com os conteúdos poéticos da arte contemporânea. Aqui esbarramos numa dada situação: como podemos exigir mais do fruidor, se ele vive (ou viveu) uma formação que o aliena da imersão no universo da arte e das questões que organizam a arte contemporânea?

Antes de continuarmos a discussão, vale ressaltar que, por várias vezes, confundimos a história da arte com a história da arte ocidental, no entanto, como poderia ser diferente? Visto que as concepções de arte que chegam a nós estão consolidadas pela formação do pensamento ocidental, excluindo, assim, todos os outros modos de apresentação. O que nos faz hoje desconfiar do que nos é apresentado como arte.

Nessa esteira, o domínio econômico define, durante séculos, a produção e o consumo de obras de arte a um público restrito. Na arte contemporânea, acentuam-se trabalhos moldados por meios e suportes de diversas origens e que escapam dos materiais tidos como usuais nas obras de arte.

Quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas. De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto à quilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como "arte", pelo menos de um ponto de vista tradicional. Por um lado, não parece haver mais nenhum material particular que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material de arte: a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comidas e muitas outras coisas. Hoje existem poucas



técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte. (Archer: 2001, p. IX).

Desde a assimilação de materiais acessíveis, passando por apropriações, tal como o corpo como suporte, até restos industriais e materiais descartados pela população, a arte passa a viver sob outros domínios: o da discussão e do pensamento.

Em 1961, no início de uma década em que todas as ideias anteriores sobre a arte são postas à prova, o filósofo Theodor Adorno inicia sua teoria estética com a seguinte afirmação: “hoje aceitamos sem discussão que, em arte, *nada* pode ser entendido sem discutir e, muito menos, sem pensar.” (ARCHER, 2001, p. IX).

Isto faz uma camada da população observar que, embora, alguns objetos de arte sejam construídos, a partir de materialidades acessíveis ou próximas da vida (tais como, copos, cadeiras, escadas, etc) não são todas as pessoas capazes de compreendê-las, discuti-las ou fruí-las. Já a arte produzida nas comunidades de pertencimento das pessoas, opera numa perspectiva inclusiva, tratando suas questões cotidianas e gozando de identificação, compreensão, possibilidade de discussão e fruição – esse é o caso do grafite, dos adereços das escolas de samba e das modelagens em argila dos artesanos.

Neste texto, não é propósito discutir como a arte era ou ainda é excludente. Contudo, no debate sobre a inclusão artística e cultural, sabe-se que é possível circunscrever alguns aspectos que afetam a instauração democrática da arte no nosso país. Destaca-se, entre esses elementos, a perspectiva hegemônica e ocidental dos historiadores da arte.

Em sentido oposto ao discurso hegemônico, é recente e profícua a desconstrução da abordagem restritiva à participação social e democrática da arte, assim como a incorporação de termos de intenção inclusiva no campo em defesa da equidade, tais como, histórias da arte, arte das mulheres, arte afro-brasileira, arte dos povos indígenas, arte da periferia, entre outros.



Bakhtin (*apud* KOTHE, 1977, p. 23) atenta para o fato de que a história (literária) fala pelo que cala e, desse modo, anseia em “reescrever toda a história da literatura, segundo o ponto de vista que ele poderia imaginar ser o dos dominados de todos os tempos”. A provocação de Bakhtin se coloca como atual ao considerarmos o campo da arte num contexto histórico dominante que procura instituir sua cultura como erudita e a cultura que habita outro âmbito econômico de “folclore” ou “conhecimento do povo”.

Aliado a esse pensamento, Santaella (2002) engendra outro debate. Agora, não é mais a negação desses valores culturais, questionados por Bakhtin, mas sua apropriação e subversão como fator de apreensão estética e exercício político que socializa saberes. Segundo a autora:

Ao invés de lançarmos indiscriminadamente nossas pedras sobre os produtos artísticos dos quais as classes opressoras econômica, política e culturalmente se assenhoreiam, não seria mais revolucionário culturalmente fazer incidir um dos focos de luta contra os valores estéticos que as classes dominantes defendem como eternos e imutáveis e através dos quais sua impostação de superioridade se perpetua? Caso contrário, estaremos caindo no engodo mesmo do que pretendemos combater, dando posse ideológica e política ao que não passa de uma posse econômica, lendo os produtos artísticos através das lentes pelas quais as classes dominantes querem que elas sejam lidas. (SANTAELLA, 2002, p. 18)

A partir dessa defesa, constituímos nosso foco em uma questão central: como é possível impulsionar a inclusão de diferentes pessoas no universo da arte e da cultura?

2. A INVESTIGAÇÃO

Este texto situa-se no âmbito das práticas de estágio supervisionado da disciplina “Estágio IV” da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que integra o curso de artes visuais, versando sobre o ensino de arte em espaços não escolares, especificamente o Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), situado



na cidade de Cariacica/ES, que atende pessoas com transtornos mentais, estritamente, esquizofrênicos.

Na verdade, é importante frisar que o ensino das artes, a partir da Lei 5692/1971, torna-se obrigatório no contexto da educação formal.

A obrigatoriedade da educação artística é concebida como atividade educativa e não como disciplina – o que não garante sua inserção no currículo. A orientação tecnicista das escolas sob o regime militar e as propostas aligeiradas de formação de professores de educação artística, em licenciaturas curtas de dois anos, orientadas aos profissionais que antes ensinam desenho, música, artes industriais e artes cênicas para as linguagens das artes plásticas, educação musical e artes cênicas resulta num professor que exerce a polivalência e, assim, dilui os conteúdos específicos de cada linguagem, banalizando a arte na escola. Hoje, se sabe que o ensino das linguagens da arte requer formação aprofundada em cursos de magistério, institutos de educação superior, licenciaturas e bacharelados. (IAVELBERG, 2014, p. 49-50).

Posteriormente, abre-se espaço para a crítica àquela proposta polivalente e à arte como mera atividade nas escolas, originando aspectos inclusivos em seu estudo e prática escolar nas Leis de Diretrizes e Bases 9394 de 1996.

Já na conjuntura não-formal, durante a década de 1970, a arte nem sempre se apresenta com esse caráter aberto e inclusivo. As produções artísticas estão diante da censura política do governo militar. Observa-se que em épocas de pouca liberdade e expressão reprimida, como é o período, a dança, o teatro, a música e as artes visuais encontram objeção e resistência.

Aqui vale lembrar que a arte participa de momentos de lutas da sociedade civil organizada, como afirma Gohn (2015), “desde tempos remotos, linguagens artísticas tem sido utilizadas como forma de protesto social. Arte e política são o binômio que emoldura essa relação”. Assim, há uma diferença instalada: a preocupação referente à inclusão cultural no campo não-escolar surge dentro das chamadas Ongs cidadãs que dialogam com os movimentos e questões sociais.

Nesse sentido, note-se que o CAPS é uma política pública voltada à saúde, especialmente para transtorno mental. A ênfase do estágio realizado nesse campo



habita a inclusão artística e cultural dos usuários do serviço. Esses são sujeitos reclusos durante longos processos de internação. Hoje, eles participam das aulas de arte.

O CAPS atende, prioritariamente, pacientes adultos com transtornos mentais graves e tem em suas funções tratamento medicamentoso e psicoterápico. Ressalte-se que as unidades CAPS são um serviço do Sistema Único de Saúde (SUS), no qual se insere como centro de referência à saúde mental, oferecendo um atendimento humanizado aos portadores de sofrimento psíquico e de seus familiares. A proposta é evitar a exclusão social como, durante décadas, acontece nos hospitais psiquiátricos, garantindo um tratamento que permita a reinserção dos usuários ao lar, à comunidade e à sociedade.

Tendo em vista esse contexto de exclusão, a opção metodológica assumida é a pesquisa-ação, pois, tem como pressuposto aprimorar-se sobre a prática, ao mesmo tempo, que a investiga. Essa metodologia “requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.” (TRIPP 2005, p. 454-455). Essa metodologia busca ainda a autoavaliação de suas ações, entre elas, o seu planejamento e desenvolvimento. Tais ações podem interferir no ambiente onde são realizadas. Assim sendo, há a possibilidade de aprender mais sobre técnicas, melhorando a prática e a investigação durante o percurso do estudo. A pesquisa-ação é muito empregada no meio educacional, isto porque pode ser desenvolvida em formato de espiral, permitindo a observação sobre o andamento de todo o processo.

O diagrama a seguir (**Figura 1**), apresenta, em quatro fases, o ciclo básico da investigação-ação. Enfatiza-se a pesquisa-ação como um dos tipos de investigação-ação, como termo abrangente para processos que sigam um ciclo de prática e pesquisa sobre a prática,

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para

qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

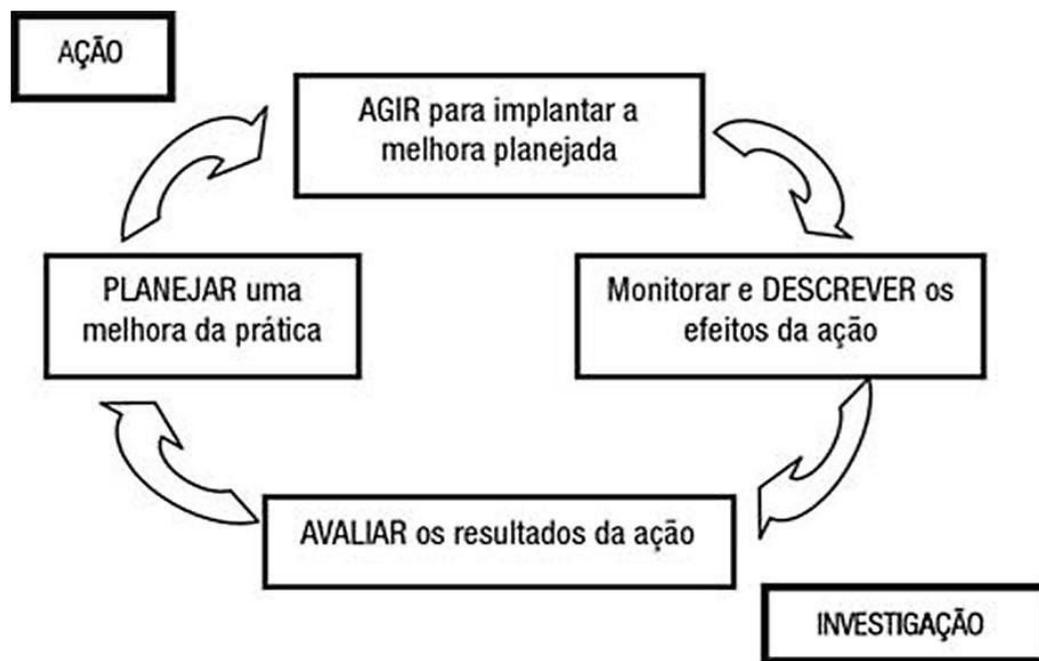


Fig. 1. Diagrama básico de investigação-ação.

Fonte: <http://w0www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 28 mar. 2020.

A pesquisa-ação considera todos que nela estão presentes como partícipes da investigação, permitindo aos envolvidos contribuir no processo dessas ações. Assim, estabelece procedimentos de inclusão sobre as questões abordadas, problematizando as relações e avaliando-as para melhorar as práticas de pesquisa durante seu processo. Segundo Tripp (2005), em seu artigo sobre pesquisa-ação publicado em **Educação e Pesquisa**:

A pesquisa-ação praticada individualmente pode criar um problema que Senge (1990, p. 23) identifica com o “dilema nuclear da aprendizagem”: aprendemos melhor com a experiência, mas não podemos fazê-lo se não vivenciamos as consequências de nossas decisões mais importantes; nem podemos nos introduzir nas



experiências dos que o fazem. Isso quer dizer que não se trata de envolver ou não outras pessoas, mas sim do modo como elas são envolvidas e como podem participar melhor do processo.

A possibilidade de interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e as ações desenvolvidas são aspectos preponderantes para a definição da metodologia utilizada, bem como para obtenção dos resultados de novos campos de conhecimentos, no caso, a inclusão cultural no CAPS.

No ambiente do estágio, os usuários têm livre acesso às dependências do CAPS e às ações que acontecem durante o dia (No CAPS, no Espírito Santo, os pacientes são chamados de “usuários” do serviço de saúde). As dependências físicas têm espacialidade restrita: há uma pequena sala de entrada e espera e em contíguo o setor de enfermagem e farmácia. Adentrando ao espaço estão: as salas de coordenação, o atendimento psicológico e psiquiátrico; à direita do corredor encontram-se três salas (a multiuso, a de teatro e música e o *atelier* de artes visuais) e, ao final do corredor, estão: os banheiros, refeitório e sala de descanso. Anteriormente, o prédio que abriga o CAPS era um prédio destinado a escritórios, logo, as salas são voltadas a essa função, ou seja, os ambientes são adaptados sem a possibilidade de ampliação da sua estrutura fixa. Porém, o espaço é habitado de modo significativo pelos usuários – o que torna a espacialidade confortável à vivência de todos.

No livro **A Natureza do Espaço** (2008), Milton Santos traz proposições metodológicas e epistemológicas para a análise do espaço. Embora, a ênfase do seu estudo esteja no espaço geográfico, atualmente, caracterizado como geografia humana, sua pertinência é concomitante aos debates sobre o espaço e seus contextos de sentido, como vemos no CAPS.

Nessa direção, Santos (2008, p. 23) estabelece categorias para o estudo do espaço e afirma que duas categorias são relevantes. A primeira trata o espaço como tecnoesfera e psicoesfera que se dá num conjunto indissociável e diz respeito às características imanentes do espaço, tais como: “(...) a técnica, a ação, os objetos, a



norma e os eventos, a universalidade e a particularidade, a totalidade e totalização, a temporalização e a temporalidade, a idealização e a objetivação, os símbolos e a ideologia (...).” A segunda menciona que a coerência externa se dá por intermédio “(...) das estruturas exteriores consideradas abrangentes e que definem a sociedade e o planeta, tomados como noções comuns a toda a História e a todas as disciplinas sociais e sem as quais o entendimento das categorias analíticas internas seria impossível (...).”

O texto de Santos (2008, p. 103) dialoga também com o conceito de espaço na semiótica greimasiana, porém, o autor o intitula como “espaço praticado” e o afirma quando diz que o espaço são essas [tecnoesfera] formas mais a vida que as anima [psicoesfera] juntas.

Desse modo, trazemos aqui o conceito de espaço para a semiótica francesa, que afirma,

(...) Na medida em que a semiótica inclui em suas preocupações o sujeito considerado como produtor e como consumidor de espaço, a definição de espaço implica a participação de todos os sentidos, e exige que sejam tomadas em consideração todas as qualidades sensíveis (visuais, táteis, térmicas, acústicas, etc.). (GREIMAS e COURTÈS, 1979, p.156).

Ou seja, o conceito de espaço praticado para Santos (2008), bem como o conceito de espaço para Greimas (1979), não tratam de uma delimitação marcada, fixa e estática. Essas concepções tratam o espaço em construção permanente que se faz nas trocas de vivências entre sujeitos-espaço-sujeitos no dia-a-dia.

É a ressignificação do espaço pela vivência dos usuários que torna possível habitá-lo e torná-lo relevante às práticas de aprendizado.

O CAPS, como já dito anteriormente, trabalha com usuários, em sua maioria diagnosticada com transtornos mentais graves, porém, a orientação no decurso dos estágios é de inclusão cultural, podendo ou não trabalhar questões ligadas à frustração e até mesmo visitas e caminhadas para acessar bens culturais que a Grande Vitória abriga.



Durante um período de ação e acompanhamento, identifica-se o conceito de arte empregado no CAPS, mais voltado ao artesanato e à geração de renda, utilizando principalmente o processo da arte como terapia e terapia ocupacional. No *atelier* de arte, os encontros regulares do estágio mantêm o foco na inclusão cultural dos usuários do CAPS.

Com o intuito de criar vínculo entre os usuários e as estagiárias é realizada uma roda de conversa com o objetivo de aproximação interpessoal, mas também de exame dos interesses dirigidos à prática de *atelier* e ao acesso de bens culturais.

Aliado a esse aspecto interpessoal, a roda de conversa privilegia ainda o debate sobre a relação com os materiais e suportes artísticos a que eles têm acesso e novos modos de experimentar o fazer artístico, objetivando a ampliação do repertório cultural até então existente.

Reiteramos que, por se tratar de um campo de estágio já acordado há aproximadamente 10 anos, não ocorre resistência por parte dos atendidos para a realização do trabalho.

A prática de *atelier* existe no CAPS há anos, contando com diferentes abordagens. Uma delas se estabelece pela natureza do “risco”. O desenho já “riscado” passa a ocupar um lugar de estabilidade nas diferentes dimensões que habita o sujeito com transtornos mentais. O “risco” a ser copiado com papel carbono oferece uma experiência estética de baixa frustração – fato a ser considerado na realidade dos CAPS. Em diversos momentos nas terapias inclusivas, ganha sentido o conceito de preenchimento de espaços vazios. Isto também estabelece o lugar psíquico na lógica social que agora vive o participante que era recluso durante um ou mais períodos de internação. Frisamos que as identidades dos sujeitos, autores das imagens, são preservadas.

Nas **figuras 2 e 3**, apresentam-se duas pinturas com tinta acrílica, realizadas em tela de aproximadamente 20 x 30 cm. Nelas, observam-se decalques de desenhos pintados. Não há preocupação com profundidade ou alternância de cores



nos limites dos desenhos riscados. O uso de cores puras prevalece na ação apresentada.



Fig. 2. Imagem realizada a partir de trabalho desenvolvido por usuários do CAPS. Fonte: as autoras.



Fig. 3. Imagem realizada a partir de trabalho desenvolvido por usuários do CAPS. Fonte: as autoras.



O decalque de imagem pronta, feita por outrem, embora ainda ocupe algum espaço na prática educativa e também na saúde mental, não se mostra eficaz no CAPS quanto à inclusão cultural. Isso nos faz refletir sobre o campo de estágio não escolar que se diferencia da escola em muitos aspectos, especialmente na lógica da promoção de ano, na aprovação ou reprovação escolar e na legislação que a define. Porém, se assemelha ao campo escolar em função da intencionalidade educativa que se estabelece na relação com os sujeitos participantes. É nesse aspecto que detemos atenção, pois o acesso às manifestações e experimentações artísticas pode demonstrar nuances de crescimento individual na constituição social de pessoas com transtornos mentais.

Segundo Afonso (2001, p. 79), a educação não-formal:

Embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

O aspecto que nos interessa frente à prática artística em espaços não-escolares, atravessa a flexibilização e a adaptação de conteúdos de aprendizagem, como afirma o autor supracitado, sem, todavia, nos afastarmos da intencionalidade educativa, nesse caso, a inclusão cultural.

Na ação cultural-educativa no CAPS, há outro aspecto a ser considerado: a arte bruta. A criação de bens culturais, legitimados socialmente, por indivíduos à margem da sociedade e em situação de reclusão, é institucionalizada como arte bruta. Assim, são caracterizados os indivíduos que frequentam o CAPS. Eles são produtores de arte bruta.

O conceito de arte bruta (*art brut*) é cunhado por Jean Dubuffet. Mais tarde, no Brasil, o termo torna-se a arte incomum. Tal concepção tem início quando Dubuffet entra em contato com as obras dos internos de hospitais psiquiátricos. À



época, os hospitais abrigam um leque de sujeitos marginalizados pela sociedade e não somente pessoas acometidas de transtornos mentais.

O artista visita diferentes hospitais psiquiátricos e evidencia seu interesse sobre esse modo de produção artística e sobre o resultado dela obtido. Na Suíça, ele trava contato com obras de internos, tais como, Adolf Wölfli, Aloïse Corbaz, Anton Müller e o “prisioneiro de Bale” (Joseph Giavarini). (PASSETI, 2009).

Essas visitas aos hospitais e o levantamento de tais produções tornam-se a origem de uma coleção que conta com cerca de 6.500 peças de mais de 100 criadores (**Figura 4**). Essa coleção, posteriormente, é doada ao acervo municipal de Lausanne, na Suíça, sob a responsabilidade de Michel Thévoz.

Para compreender a relação entre o processo do estágio e a arte bruta é preciso conhecer os aspectos básicos fixados por Dubuffet (1999). Segundo ele, os processos artísticos se distinguem dos racionais em seu conhecimento, “a arte é outro meio de conhecimento, no qual as vias são outras: são aquelas da vidência [*voyance*]”, que se coaduna com a visão de duas ordens estéticas: a ordem cultural, independentemente de sua nomenclatura, é sempre a mesma, por ser comum ao sistema da arte e ao academicismo e, a ordem que é o conceito da arte bruta, uma arte selvagem e furtiva ao meio formal, produzida pelos marginais do sistema.



Fig. 4. Adolf Wölfli (1864-1930). *Bangali Firework*, 1926.

Fonte: <https://www.outsiderartfair.com/artists/adolf-wolfli> - Acesso: 15 abr. 2020.

No Brasil, temos pontos históricos dedicados à arte bruta, destacamos dois: o primeiro é o Museu de Imagens do Inconsciente (MII). Esse museu está associado à figura de Nise da Silveira, psiquiatra que, nos anos de 1940, luta contra tratamentos a base de eletrochoques e comas insulínicos, aos quais pacientes psiquiátricos são, no protocolo médico legal, submetidos.

Nise trabalha no Centro Psiquiátrico Pedro II – Rio de Janeiro/RJ e, em 1946, deslocada para o setor de terapêutica ocupacional, visando um tratamento psiquiátrico que substituísse os eletrochoques e a lobotomia, desenvolve *ateliers* de pintura e modelagem, organizando um local para produção no qual os pacientes pudessem se sentir motivados a produzir em seu próprio tempo. Em 1952, com os objetivos de guardar e de estudar a produção artística daquele público, o MII é criado. Para Silveira (1992, p. 93), seu trabalho sempre é terapêutico, assim: “foi observando-os e às imagens que configuravam que aprendi a respeitá-los como



peças e, aprendi muito do que havia aprendido na psiquiatria tradicional. Minha escola foram esses ateliês”. A produção dos ateliers dá origem ao Museu das Imagens do Inconsciente. Esse museu, atualmente, tem 350 mil obras, com a maior coleção do gênero no mundo. As principais obras são tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Outro marco importante da arte bruta, no país, é a trajetória de Arthur Bispo do Rosário, interno da Colônia Juliano Moreira, também na cidade do Rio de Janeiro. Ele vive internado durante 50 anos e fica conhecido por suas coleções inusitadas e pela confecção de seu “manto da anunciação”, no qual ele deveria ser enterrado quando morresse. O repertório de Bispo do Rosário inclui justaposições e bordados. Seus trabalhos são constituídos por utensílios da Colônia, tais como, canecas, botões, colheres, caixa de madeiras e outros objetos. Nos seus bordados, usa tecidos disponíveis, como lençóis e roupas; ele desfia os uniformes azuis dos internos. Sua produção artística é como um inventário do mundo para o dia do Juízo Final. Nesse dia, Bispo do Rosário se apresentaria a Deus vestido com seu manto bordado. Ele também faz estandartes, fardões e faixas.

Hoje, sua obra é reconhecida, sendo exposta em diversos países, entre os quais, na Bienal de Veneza (1995), evento relevante no contexto das artes visuais. Bispo considera sua prática como uma missão divina de apresentar o mundo a Deus. Dessa crença vem sua necessidade de acumular objetos em infindáveis coleções:

Quando eu subir, os céus se abrirão e vai recomeçar a contagem do mundo. Vou nessa nave, com esse manto e essas miniaturas que representam a existência. Vou me apresentar. (...) A hora está chegando, Amélia, porque os concursos de misses estão acabando e os circos também. São peças muito importantes no mundo, universais, que unem os povos. (...) A minha morte se fará notar no mundo inteiro. (ROSÁRIO *apud* HIDALGO, 1996, p. 185).

As duas grandes experiências de arte bruta, descritas acima, apresentam-se com viés determinantemente terapêutico ou de regulação social, como quem tem



uma tarefa, nesse caso, uma missão divina para com Deus, que o obriga a uma rotina sistemática de trabalho.

Contudo, nossa pesquisa não se aproxima de nenhuma das duas experiências expostas. O trabalho é pensado a partir da inclusão artística e cultural – arte e cultura são esferas da vida nas quais pessoas com transtornos mentais são, por vezes, excluídas ou marginalizadas. Sendo assim, é no segundo semestre de 2019, uma vez por semana, durante dois meses, que duas discentes, regularmente matriculadas na disciplina de “Estágio IV” – Ensino de arte em espaços não-escolares – desenvolvem uma ação cultural e educativa num Centro de Atendimento Psicossocial da Grande Vitória.

Mariana Cruz e Yurie Yaginuma privilegiam o conceito de desenho diferenciado do padrão estético, utilizado a partir dos decalques já mencionados, a ênfase das estagiárias é colocada nos aspectos de inserção artístico-cultural para os usuários do CAPS, com base na inclusão de novos elementos da arte e práticas artísticas como possibilidade educativa e, conseqüentemente, estabelecimento de um lugar social para além dos aspectos da saúde mental e seus atravessamentos. Segue fragmento de relatório de estágio, apresentado por Mariana Cruz e Yurie Yaginuma, ao final da disciplina, como requisito parcial de avaliação, em 09 dez. 2019:

(...) Foi, então, a partir da escuta das pessoas que estavam no ateliê de arte que chegamos ao “mergulho em novas experiências”, um processo que envolveu o desenho em diferentes técnicas e materiais, como lápis de cor, giz de cera, nanquim, pente fino, gaze e carvão. É importante ressaltar que o projeto teve, como marco inicial e processual, a clareza do caráter contingencial que o lugar e os sujeitos da saúde mental tornam evidente a respeito de suas experiências particulares, como também acerca da própria natureza da criação artística (aquilo que foge ao nosso domínio, que é regido pelo acaso). Como, por exemplo, em dias em que não houve presença de pessoas ou vontade para a prática artística, cabendo, assim, a nós, tentar diferentes abordagens de acordo com as situações, ou aceitar o “não” como parte da potência criativa. (Referência a Agamben, em sua análise sobre Bartleby, o

personagem escritor de Herman Melville que se recusa a toda e qualquer atividade com a constante resposta “*I would prefer not to*”).

Com a metodologia estabelecida e os parâmetros epistemológicos ajustados, o curso do estágio encontra sua adaptação sensível e as práticas artísticas ganham resultados.

Desenho de observação, observação de elementos da natureza, nanquim, carvão, limpa-tipo, gaze, pente fino e outras técnicas apresentam-se. Porém, seu uso diversificado surge associado aos processos reflexivos entre “o que fazer” e “por que fazer”. Após momentos de euforia com as possibilidades de resultados divergentes daqueles até então obtidos, os materiais pouco usuais, na prática do *atelier* criam diálogos e trocas de experiências entre os participantes da ação (Figuras 5 a 10). Essas imagens apresentam um fragmento do resultado da ação desenvolvida no *Estágio IV*. Desenhos de memória e de observação são privilegiados nessa etapa.



Fig.5. e Fig. 6. Trabalhos realizados pelos usuários do CAPS. Fotografia: Adriana Magro.

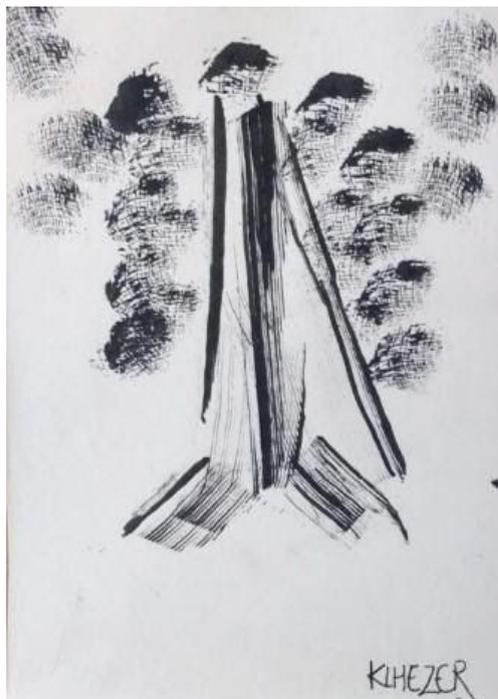


Fig.7. e Fig. 8. Trabalhos realizados pelos usuários do CAPS. Fotografia: Adriana Magro.



Fig. 9. Trabalho realizado pelos usuários do CAPS. Fotografia: Adriana Magro.

Ocorre, então, uma variação na materialidade e na técnica empregadas. O uso de linhas na perspectiva da subtração proporciona leveza no traço e pouco desejo na busca de um desenho idealizado – fato que colabora para a ampliação do



repertório cultural das pessoas atendidas no sentido de encontrar em seu próprio desenho um efeito estético diferente daquele apresentado na cópia e que, de modo geral, é mais aprazível. Desse modo, inserir um campo novo de valores estéticos, na ótica do grupo, propicia um novo olhar – uma diferente perspectiva ou ponto de vista para o que havia sido “canonizado” como arte, cumprindo, então, o objetivo da inclusão artística e cultural.



Fig. 10. Trabalho realizado pelos usuários do CAPS. Fotografia: Adriana Magro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das funções da arte é nos lembrar de que, mesmo diante das atribulações da vida contemporânea, nos é inerente o direito de efabular, visto aqui como a capacidade de imaginar e elaborar situações. Esse exercício pode gerar desejos de mudança da realidade e de construir novas possibilidades de vida, com essa faculdade é possível que se passe da ideia, do sonho e da imaginação às novas formas de elaborar e perceber o cotidiano. (IAVELBERG e BIELA, 2020, p.45)

Ao final, o trabalho realizado como exercício das práticas de estágio supervisionado da disciplina “Estágio IV” da Universidade Federal do Espírito Santo



(UFES), desenvolvido por Mariana Cruz e Yurie Yaginuma, no Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), situado em Cariacica/ES, tendo como foco a inclusão de pessoas com transtornos mentais, particularmente esquizofrênicos, permite constatar algumas relevantes alterações na construção de um “fazer artístico” por parte do grupo atendido.

A primeira mudança e, mais óbvia, é o uso de diferentes materiais, porém, quando trabalhamos com pessoas acometidas por transtornos mentais, esse caráter de obviedade se desfaz diante dos diversos aspectos. Entre esses elementos, destacamos dois: o primeiro se refere à própria patologia que pode provocar um desejo de continuidade das ações passadas, independente do estímulo recebido; o segundo merece destaque em função do uso dos materiais e técnicas em relação ao desejo de manutenção de temas trabalhados ainda com apego à realidade. O desenho “riscado”, prática, anteriormente, comum, proporciona baixa frustração, uma vez que há o desejo de proximidade do desenho com a realidade. Nas figuras 4, 5, 6 e 7, a técnica utilizada não parte da reprodução de modelos e impede seu curso.

Outro aspecto que chama a atenção é a desconstrução das formas. Vários trabalhos ainda carregam um desejo de representação do real, contudo, até mesmo nesses desenhos se permitem decodificar elementos e apresentá-los de outros modos. Existe quem insista em fazer “algo mais realista” e há quem se renda à natureza do material e se surpreende com um resultado abstrato bastante satisfatório e que provoca outra natureza de experiência entre o gostar e o não gostar.

Podemos considerar a associação de diferentes saberes ao analisar as figuras 4, 5, 6 e 7. Além de associar duas ou mais técnicas aprendidas pelos participantes durante o estágio, há também a presença de elementos de desenhos outrora desenvolvidos pelos participantes da ação. Ou seja, há uma apreensão real dos conteúdos trabalhados, isso denota uma universalização do conhecimento até



então acumulado em consonância com os referenciais estéticos anteriores. O que nos dá a ver a eficácia das escolhas realizadas.

Mesmo ocorrendo manutenção de temáticas, vista anteriormente, o que mais nos chama a atenção é a natureza da experiência alcançada. O grupo atendido passa a observar e valorizar detalhes relacionados a nuance e à forma. É como se algo tivesse se desvelado para eles; como se coisas simples e aparentemente insignificantes tornassem-se novas coisas e se desdobrassem em significações.

O cotidiano, as paisagens diárias e até mesmo a rotina se desnudam daqueles desgastados sentidos e movem a apreensão estética dos usuários do CAPS que participam da ação.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, O. R. M. von; PARK, M. B. In: FERNANDES, R. S. (org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: UNICAMP/Centro de Memória, 2001.

ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

DUBUFFET, Jean. **L'homme du commun à l'ouvrage**. Paris: Gallimard, 1999.

GOHN, Maria da G. **Os sem terra, ONGs e cidadania**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

GREIMAS, A. J. e COURTÉS. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

HIDALGO, L. **Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. In: **Revista USP**, São Paulo: Superintendência de Comunicação Social da USP, no. 100, p. 47-56, 2014.

IABELBERG, Rosa e BIELA, Alexandra do Amaral Silva e. Museu de arte e acesso à cultura: a quem é garantido o direito de efabular? In: **Convenit Internacional**, São Paulo, Porto: Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Porto, no. 33, p. 43-54, mai.-ago., 2020.



KOTHE, Flávio. A não-circularidade do círculo de Bakhtin. In: **Tempo brasileiro**. Rio de Janeiro, no. 51, p. 17-33, out.-dez., 1977.

PASSETI, D. A atualidade em Dubuffet: cultura asfixiante. In: **VERVE**, n. 16, p. 150-165, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Arte & cultura. Equívocos do elitismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4ª. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SENGE, P. **The fifth discipline: the art and practice of the learning organization**. Nova York: Doubleday-Currency, 1990.

SILVEIRA, N. **O mundo das imagens**. São Paulo: Ática, 1992.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, no. 03, p. 443-446, set./dez., 2005.

Recebido em 16/04/2020
Aprovado em 18/05/2020