



organizadores

Mário de Faria Carvalho

Daniela Nery Bracchi

André Luiz dos S. Paiva

estéticas dissidentes e educação



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROPG
PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO





estéticas dissidentes e educação

organizadores

Mário de Faria Carvalho

Daniela Nery Bracchi

André Luiz dos S. Paiva



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROPG
PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO

 pimenta
São Paulo
2022

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Naiara Von Groll
Peter Valmorbida
Potira Manoela de Moraes

Imagens da capa Anntua, Fwstudio, Master1305, Olkina_G,
Freepik - Freepik.com

Revisão André Luiz dos Santos Paiva

Organizadores Mário de Faria Carvalho
Daniela Nery Bracchi
André Luiz dos S. Paiva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E79

Estéticas dissidentes e educação / Organizadores Mário de Faria Carvalho, Daniela Nery Bracchi, André Luiz dos S. Paiva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-516-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95163

1. Educação. 2. Arte. 3. Filosofia. 4. Estética. I. Carvalho, Mário de Faria (Organizador). II. Bracchi, Daniela Nery (Organizadora). III. Paiva, André Luiz dos S. (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Introdução:

outros paradigmas estéticos
na educação contemporânea..... 11

Mário de Faria Carvalho

Daniela Nery Bracchi

André Luiz dos Santos Paiva

SEÇÃO 1

CONTEXTOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO E DIFERENÇA

Capítulo 1

**A leitura do literário como
experiência artística e estética..... 21**

Adair de Aguiar Neitzel

Flavia Brocchetto Ramos

Capítulo 2

Educação para os gestos poéticos..... 42

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Capítulo 3

**Culturas tradicionais na formação
estética-artística: contribuições
cênicas no espaço escolar 60**

Jonas Sales

Capítulo 4

**Por uma Pedagogia Ancestral:
Saberes antigos (in)corporados às Artes da Cena 79**

Robson Carlos Haderchpek

Capítulo 5

**A educação estética e as artes
como potência na constituição
docente para as infâncias 97**

Silvia Sell Duarte Pillotto

SEÇÃO 2

**CONTEXTOS SOCIAIS DE APRENDIZAGEM
E EXPERIÊNCIAS SUBALTERNAS**

Capítulo 6

**Sobre arte, encontros e desassossegos:
experiência estética e corpos em relação..... 117**

Andréa Vieira Zanella

André Luis Strappazon

Capítulo 7

**A forma (conectada) de estar no mundo:
ética da estética da/na pandemia
e a (re)equilibração do imaginário 135**

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Capítulo 8

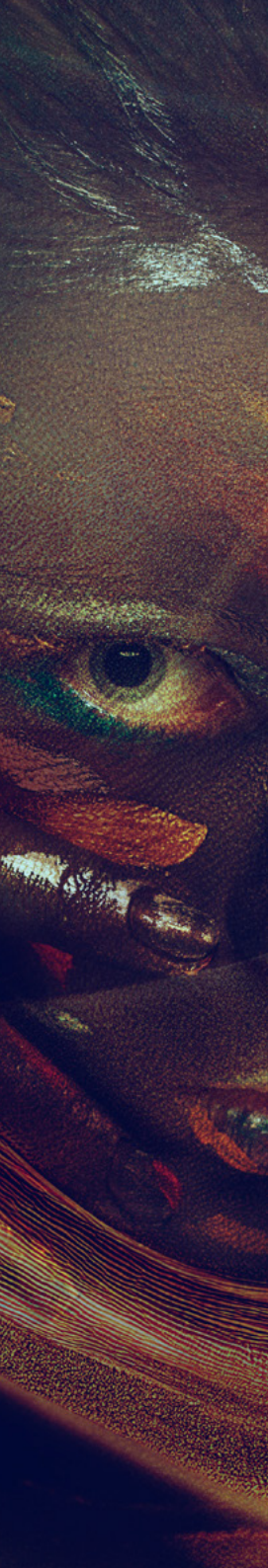
**Estética da negritude nos grafites
dos bairros negros: educação
e identidade da população negra..... 151**

Henrique Cunha Junior

Capítulo 9

**Arte-educação e poesia:
ações de arte urbana como
invenções de um campo sensível..... 167**

Jo A-mi



Capítulo 10

**Narrativas audiovisuais
em contextos indígenas:**

relato de uma experiência intercultural
em cinema e educação 185

Karliane Macedo Nunes

Diogo Oliveira Teles

Raul Marx Rabelo Araujo

Marcelo de Campos

Capítulo 11

Educação pelo olhar:

regimes visuais e americanismo no Brasil 205

Marcos Alexandre Arraes

Capítulo 12

**As estéticas dos patrimônios culturais
de quilombo e seus usos na educação..... 228**

Marlene Pereira dos Santos

SEÇÃO 3

**RECONFIGURAÇÕES DO SENSÍVEL
E EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Capítulo 13

O corpo reinventado no curta tá 247

André Luiz dos Santos Paiva

Antônio Vladimir Félix-Silva

Capítulo 14

***The Americans*: a sociedade americana
no território narrativo dos fotolivros 264**

Daniela Nery Bracchi

Jhennyfer Myrelle Alves Ferreira

Capítulo 15

**As vidas não enlutáveis
de Etevaldo e Lourival** 290

Djalma Thürler

Capítulo 16

**Corpa Travesti: figurações estéticas,
saber e arte a partir das performances
de Irla Carrie**..... 309

Luís Massilon da Silva Filho

Mário de Faria Carvalho

Capítulo 17

O apelo estético da cartografia..... 329

Patrícia Oliveira Lira

Capítulo 18

**Das aprendizagens
com fotografias familiares:
talvez uma auto/etno/foto/bio/grafia
afetiva performativa** 349

Paulo Emílio Macedo Pinto

**Sobre os organizadores
e a organizadora**..... 371

Sobre os autores e as autoras 371

Índice remissivo..... 380

INTRODUÇÃO: OUTROS PARADIGMAS ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

*Mário de Faria Carvalho
Daniela Nery Bracchi
André Luiz dos Santos Paiva*

Estéticas dissidentes e Educação é um esforço teórico e sensível em direção à manutenção e consolidação dos diálogos entre educação, arte e sensibilidades estéticas múltiplas, com ênfase nas expressões e experiências em arte que, associando-se à produção ou fruição artística de grupos subalternizados, permitem o vislumbre de aberturas e reconfigurações das sensibilidades, do fazer científico e da crítica filosófica. Nesse sentido, apresentamos o livro de forma a abarcar concepções teóricas distintas, e diálogos com diversas linguagens artísticas, como arquitetura, audiovisual, fotografia, literatura, arte urbana, teatro, dança e performance.

A obra é uma iniciativa de docentes vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, mais especificamente da linha de pesquisa “Educação e Diversidade”. Para o processo de organização do livro, além das pessoas organizadoras, diversas pessoas pesquisadoras, de várias instituições do país, foram convidadas a contribuir a partir de suas áreas de atuação, com o intuito de fomentar diálogos transdisciplinares em educação e estética que permitam uma visão ampla e múltipla das discussões críticas na área.

Dividiu-se as contribuições em três seções: 1. Contextos formais de educação e diferença, na qual são apresentados textos que

tratam das relações entre arte e diferença em contextos formais de aprendizagem, como escolas e universidades; 2. Contextos sociais de aprendizagem e experiências subalternas, que reúne trabalhos relacionados a contextos não formais de educação, como movimentos sociais e atividades e experiências coletivas em ambientes diversos; e 3. Reconfigurações do sensível e educação estética, na qual são relacionados trabalhos que, pelas reconfigurações estético-políticas operadas pelas expressões sobre as quais se debruçam, evidenciam as potencialidades das artes enquanto instrumentos de modificação das sensibilidades.

Abrindo a primeira seção e tendo como motes iniciais em cada parte de seu capítulo epígrafes advindas da obra *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino, Adair de Aguiar Neitzel e Flavia Brocchetto Ramos, em *A leitura do literário como experiência artística e estética* apresentam a literatura como um material plural, objeto artístico produzido a partir de um certo uso das palavras que permite o jogo da leitura. A postura do leitor literário é apresentada como marcada pela abertura e inacabamento, sendo essa experiência exposta como estética e artística, característica de grande importância quando se pensa o lugar da mediação do texto literário, pois na formação do leitor-estudante é indispensável que o mediador permita ao interlocutor a formulação de suas próprias perguntas na relação com as obras, possibilitando efetivamente a experiência do texto.

Já Ailton Siqueira de Sousa Fonseca reivindica em seu capítulo, intitulado *Educação para os gestos poéticos*, a possibilidade de construção de uma educação humanística, que fuja dos imperativos restritivos do mercado que, marcado pela produtividade, afasta a experiência afetiva nos contextos educativos. O autor evidencia o paradoxo de um intenso e acelerado desenvolvimento técnico e tecnológico que não se reflete no aperfeiçoamento da humanidade, mas, frequentemente, intensifica as distâncias simbólicas e as violências delas decorrentes.

Utilizando-se de literatura artística em diálogo com discussões acadêmicas, o autor aponta para possibilidades da educação tornar-se instrumento para a redescoberta do ser e do aprender a ser.

Para pensar relações possíveis entre a escola, artes cênicas e os saberes tradicionais, Jonas Sales, enfatizando expressões das danças populares brasileiras, em *Saberes tradicionais na formação estética-artística: contribuições cênicas no espaço escolar*, argumenta a favor de uma educação estética, sensível e cognitiva do sujeito que leve em consideração as expressões artísticas advindas dos saberes ancestrais dos povos constituintes da cultura brasileira. Para o autor, é indispensável que educadores notem e utilizem-se desses saberes para o despertar de inquietações e desejos dos educandos, pois assim seria possível a percepção do corpo como fenômeno estético, não apenas no sentido da forma, mas também do saber das sensações. Esse processo, pautado na diversidade artística e multiplicidade de linguagens, romperia com a tendência elitista quando do contato com as expressões artísticas tradicionais nos contextos escolares.

Também no campo das artes cênicas, no capítulo *Por uma pedagogia ancestral: saberes antigos (in)corporados às artes da cena*, Robson Carlos Haderchpek desenvolve o conceito de pedagogia ancestral, que está associado às possibilidades artístico-pedagógicas advindas das religiosidades de matriz afro-brasileira. A partir das experiências do *Arkhétypos Grupo de Teatro* da UFRN, o autor explicita como ocorre a produção de um *teatro ritual* que permite a construção da cena em diálogo com o mítico e o sagrado. Assim, tendo por base os saberes ancestrais, torna-se possível a manifestação de figuras arquetípicas no *jogo ritual*, movimento que inverte o paradigma colonial através da valorização dos saberes comunitários silenciados pelos processos de colonização.

A partir das experiências advindas de pesquisa/formação de abordagem narrativa com professoras de educação infantil realiza-

das pelo Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), Silvia Sell Duarte Pillotto, no capítulo *A educação estética e as artes como potência na constituição docente para as infâncias*, apresenta relato que expõe as potencialidades das artes na formação docente considerando os aspectos cognitivos, sensíveis e sensoriais das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a autora evidencia a importância do regime do sensível para o vislumbre de uma totalidade ética, estética e política. Para isso, a pesquisadora utilizou como ferramenta o caderno de experiências, a partir do qual as professoras da pesquisa/formação puderam pensar suas práticas docentes na relação com as artes.

Passando à segunda seção do livro, desde a psicologia social, Andréa Vieira Zanella e André Luis Strappazon, no capítulo *Sobre arte, encontros e desassossegos: experiência estética e corpos em relação*, discutem, apoiando-se principalmente nos pensamentos de Vigotski e Espinosa, como as expressões artísticas podem mediar tanto os processos sociais quanto a constituição dos sujeitos. A experiência empírica trazida pelas autoras relaciona-se com o projeto de extensão *Oficinas de Artes na Queimada*, realizado desde março de 2017 na comunidade do Morro da Queimada, na cidade de Florianópolis/SC, tendo como foco a realização de oficinas de arte com mulheres. A partir da interseção entre seus aportes teóricos e a experiência empírica relatada foi possível às autoras o vislumbre da experiência estética, ética e política como possibilitadora de uma educação estética dos encontros e das diferenças.

Propondo, a partir do contexto pandêmico do COVID-19, a necessidade de (re)equilíbrio do imaginário e do reencantamento do mundo, Heloisa Juncklaus Preis Moraes, em *A forma (conectada) de estar no mundo: ética da estética da/na pandemia e a (re)equilíbrio do imaginário*, aponta como a pandemia modificou a forma de estar no mundo e, conseqüentemente, a experiência ética e estética nesse estar. Recorrendo aos conceitos de ética da estética e de imaginário, a autora propõe uma atitude formista, em oposição à formalista, que

possibilite a construção de uma realidade potencializadora da riqueza do cotidiano em detrimento das dinâmicas padronizadas e estáticas predominantes nos artefatos e dispositivos tecnológicos acionados no contemporâneo e potencializados pela crise sanitária iniciada em 2020.

Já Henrique Cunha Junior apresenta uma crítica ao cânone estético eurocêntrico branco a partir de discussões que se centram nas expressões dos grafites em bairros negros. Nesse sentido, no capítulo *Estética da negritude nos grafites dos bairros negros: educação e identidade da população negra*, é realizada uma análise que evidencia o papel exercido pelos grafites na educação em relação tanto a história e a cultura africanas, como na questão do racismo antinegro estrutural da sociedade brasileira. Através de exemplos do grafismo, o autor explicita como a arte encontrada nos muros dos bairros negros possibilita a valorização da cultura e estética africana e afrodescendente, algo que é exemplificado com a valorização do cabelo *black power* nos grafites como forma de conscientização dos valores da negritude.

A arte urbana também é a linguagem através da qual se move o capítulo *Arte-educação e poesia: ações de arte urbana como invenções de um campo sensível*, de autoria de Jo A-mi. Nele, a autora propõe pensar acerca de questões relativas ao pesquisar, criar e ensinar arte no contexto universitário público brasileiro. Para isso parte de uma intervenção e ação de arte-educação em espaço urbano realizada pelo grupo de pesquisa *Ateliê* com uso de lambe-lambes e estêncil na cidade de Redenção-CE. Assim, pode-se problematizar através da arte poética em materiais visuais as experiências de precariedade e desigualdade social vivenciadas pela população local, de forma a tornar possível um convite à reconfiguração e partilha das sensibilidades e do sensível.

Em *Narrativas audiovisuais em contextos indígenas: relato de uma experiência intercultural em cinema e educação*, Karliane Macedo Nunes, Diogo Oliveira Teles, Raul Marx Rabelo Araujo e Marcelo de Campos explicitam como os recursos tecnológicos do audiovisual po-

dem ser instrumentos de organização social para os povos indígenas. Relatando a experiência em curso de aperfeiçoamento em audiovisual realizado com populações indígenas no projeto de pesquisa interinstitucional *Narrativas, memórias e diálogos interculturais*, que tem foco em práticas de saúde indígena e o tema das produções audiovisuais em territórios da região Nordeste, as pessoas autoras apontam para a importância do protagonismo dos realizadores e pesquisadores indígenas no projeto, bem como exercitam a crítica ao cartesianismo universitário por este dificultar o exercício da interculturalidade.

A temática explorada por Marcos Alexandre Arraes no capítulo *Educação pelo olhar: regimes visuais e americanismo no Brasil* é a dos estudos visuais, com foco na televisão e na cultura americanista de consumo e suas repercussões no contexto brasileiro. Conceitos como os de obsolescência programada e de estratégias de sedução estética são trazidos ao texto com o intuito de sustentar o argumento de uma educação social como conjunto de prescrições subjetivas que condicionam determinadas condições de verdade para um contexto e época. Assim, são estabelecidos o presentismo e o ocularcentrismo que trazem para o centro das relações de consumo o desejo e a subjetividade produzidos a partir das mídias televisivas que também se refletem nos modos de vida das populações.

Marlene Pereira dos Santos apresenta, no capítulo *As estéticas dos patrimônios culturais de quilombo e seus usos na educação*, uma discussão em torno da estética dos patrimônios culturais de quilombo, defendendo, a partir da conexão entre o *Quilombo de Nazaré*, Itapipoca/CE, e a estética da arte africana, a possibilidade de identificar uma lógica que une utilidade, beleza e resistências ao escravismo criminoso brasileiro e ao racismo antinegro estrutural na vida cotidiana das populações negras quilombolas, algo ilustrado no trabalho através de fotografias autorais. Nas tecituras entre estética, teorias e fotografias que permeiam todo o trabalho, a autora aponta um percurso de possibilidades de usos

desses patrimônios culturais na educação patrimonial, num sentido de fortalecimento da memória e das identidades dos quilombos.

Abrindo a seção três do livro, em *A reinvenção do corpo no curta tá*, André Luiz dos Santos Paiva e Antônio Vladimir Félix-Silva partem do curta-metragem *tá* para realização de uma cartografia dos corpos e suas experiências. Os autores apoiam-se em empreendimentos teóricos realizados por Deleuze e Guattari para propor o cruzamento entre produção audiovisual, escrita e leitura, de forma a integrar a obra analisada, os pesquisadores que escrevem e os potenciais leitores do texto. Os conceitos de desejo, usos vitais de substâncias psicoativas, desterritorialização e corpo sem órgãos são acionados para possibilitar o repensar do corpo através da proliferação erótica de cus, não mais pensados como órgãos específicos, nos corpos.

Em seguida, Daniela Nery Bracchi e Jhennyfer Myrelle Alves Ferreira analisam o fotolivro *The Americans* (1959) do fotógrafo Robert Frank (1924-2019) a partir dos aportes metodológicos da construção da significação como articulação de expressão e conteúdo; e da diferenciação entre narrativas. Assim, em *The Americans: a sociedade americana no território narrativo dos fotolivros*, as autoras propõem uma leitura que evidencia a crítica à sociedade norte-americana da época através das visualidades e conexões realizadas no percurso narrativo do fotolivro, permitindo o evidenciar das contradições de uma sociedade utilizando-se como recurso dois tipos predominantes de narrativas: a da jornada e a metafórica.

No capítulo *As vidas não enlutáveis de Etevaldo e Lourival*, Djalma Thürler realiza o cruzamento de ficção e realidade ao analisar a experiência de dois homens trans: Etevaldo, personagem da peça *Agreste*, e Lourival Bezerra Sá, que se tornou notícia nacional por não poder ser enterrado durante cinco meses após sua morte devido a sua expressão de gênero. Utilizando-se dos aportes teóricos da Teoria Queer, o autor questiona as lógicas sociais do gênero binário, interrogando a estrutura

cisheteronormativa no que tange às distribuições desiguais do luto, reivindicando a desestabilização dos gêneros, compreendidos de forma performativa, como ferramenta de questionamento e luta política.

Luís Massilon da Silva Filho e Mário de Faria Carvalho realizam uma cartografia da corpa travesti tendo como linhas condutoras do capítulo as fotografias/performances e poesias de Irla Carrie. Em *Corpa Travesti: figurações estéticas, saber e arte a partir das performances de Irla Carrie* os autores evidenciam a potência de criação e recomposição das existências emergentes nas figurações estético-gestuais de uma artista travesti. Nesse sentido, a dimensão estética nos processos de materialização das corpas travestis é explicitado como uma possibilidade de visibilização e resistência que, operando através dos devires, abrem espaço para outras formas de subjetivação e agenciamentos insurgentes das corpas-obras.

Desenvolvendo um percurso cartográfico que tem por eixo a questão estético-política, o capítulo *O apelo estético da cartografia*, de autoria de Patrícia Oliveira Lira, apresenta uma discussão que toma por base a experiência da autora como pesquisadora-cartógrafa para problematizar a predominância de lógicas instrumentais no fazer pesquisa – mesmo quando do uso da cartografia, que propõe uma relação outra com os processos de pesquisa, notadamente marcada pelo espaço central que os afetos, desejos e subjetividades operam. Como via de fuga possível dos modelos hegemônicos, a cartografia surge como um *ethos* estético que permite a emergência de um método-provocação que tanto é construído a partir da criatividade, como faz da invenção sua principal potência.

Encerrando a obra, Paulo Emílio Macedo Pinto, em *Das aprendizagens com fotografias familiares: talvez uma auto/etno/foto/bio/grafia afetiva performativa*, recorre à construção de um texto que segue os percursos das memórias familiares através de fotografias pessoais. A partir das recordações de amor evocadas pelas fotografias, o autor justifica sua

opção de aposta na vida pelos afetos como forma de escutar o que as fotografias dizem, algo ainda mais significativo quando da inserção de fotografias, entre outras linguagens artísticas, em seu trabalho de criador/investigador. A fotografia se torna, assim, uma janela poética para a escuta de narrativas desde uma perspectiva interdisciplinar cartográfica imagética num movimento que se direciona à produção de singularidades presentes no ato de lembrar e reinventar o passado..

Espera-se, com a publicação da obra e a partir das singularidades de cada capítulo, o fortalecimento das discussões em torno das experiências de subalternidades em seus encontros com a educação e as artes, com a finalidade de produção de conhecimento engajado dos pontos de vista ético, estético e político, de forma a contribuir desde a academia com a visibilidade e valorização das diferenças, em busca de transformações sociais que possibilitem contextos sociais de reconhecimento das dissidências em suas variadas expressões.



Seção

1

contextos formais de
educação e diferença



1

Adair de Aguiar Neitzel
Flavia Brocchetto Ramos

A leitura do literário como experiência artística e estética

INTRODUÇÃO

Senhores, devo antes explicitar que a mim agrada ler nos livros só o que está escrito e ligar os detalhes ao conjunto; considerar definitivas certas leituras; não misturar um livro com outro; separar cada um por aquilo que possui de diferente e de novo; mas o que mais gosto mesmo é de ler um livro do princípio ao fim. No entanto, de um tempo para cá, tudo vem dando errado para mim; parece-me que hoje só existem no mundo histórias que ficam em suspenso e se perdem no caminho.

Italo Calvino

Iniciamos este artigo com uma epígrafe de *Se um viajante numa noite de inverno* (CALVINO, 1999, p. 260) porque ela apresenta uma das hipóteses que refutamos em nosso artigo: a de que os livros de literatura trazem verdades definitivas de leitura, de que eles são objetos que portam chaves de leitura, perspectiva que elege o livro como algo que nos conforta, que ratifica aquilo que sabemos e conhecemos e, por isso, sua leitura é sempre agradável, uma leitura que alimenta hábitos culturais cristalizados.

Calvino (1999), nessa obra, apresenta-nos duas personagens, o Leitor e Ludmila, com gostos e disposições diferentes. O Leitor, como vemos na epígrafe, deseja um livro sem riscos, prefere uma relação tranquila, a “[...] agarrar-se às coisas como elas são, de ler o que está escrito e nada mais, afastando os fantasmas que fogem por entre os dedos” (CALVINO, 1999, p. 78), pois considera o livro um material finalizado pelo escritor, sem flutuações. Essa é uma perspectiva inocente, porque vê o texto como um escrito que representa “[...] algo acabado e definitivo, ao qual nada pode ser acrescentado nem suprimido” (CALVINO, 1999, p. 119) pelo leitor no ato da leitura. Definitivamente, essa não é a postura do leitor literário.

Ao contrário do Leitor, Ludmila tergiversa o texto, perscruta-o para além dos caracteres impressos, pois sua visão é enciclopédica. Ela se propõe a ver outros livros naquele que lê, até mesmo aqueles que ainda

não foram compostos, descobrindo o plural de que são feitos, quais os palimpsestos que ecoam pelos sinais gráficos. Sua percepção a respeito da literatura é de que a leitura do texto literário implica movimento de estrelamento, de conexão com diversos outros textos e, por isso, ela busca, na leitura, movimentar-se em várias direções. Uma leitura, nesse sentido, é sempre um projeto que visa “[...] captar ao redor algo que não se sabe exatamente o que é, o sinal de não sei o quê” (CALVINO, 1999, p. 52), um livro enigma, ou, como nomeia o autor, um romance-armadilha que alça o leitor para além do que já sabe, “[...] rumo ao mundo que tanto lhe interessa, a ponto de você pretender multiplicá-lo e dilatar-lhe as dimensões” (CALVINO, 1999, p. 146).

Essa visão de Ludmila alinha-se com aquela que trazemos à baila aqui: o texto literário como material plural, organizado pelo escritor como um estado de possibilidade, à espera do leitor para realizar-se plenamente. Essa perspectiva respalda-se na ideia de que a obra literária é pululante, material aberto às intervenções do leitor produtivo e curioso, que oportuniza que se pare a leitura, retroceda, avance, busque sentidos para aquele emaranhado que mais sugere do que constata, inserindo tudo e todos em um eterno movimento pivotante, conceito que explora a obra literária como estrutura móvel, viva, em constante mutação.

Essa concepção foi bastante explorada por Barthes (1992), Eco (2015) e Calvino (1990) ao longo de suas pesquisas. Barthes (1992), ao distinguir o texto legível do texto escrevível, ofereceu-nos pistas para compreendermos a literatura como material plural. Para o autor, o texto legível é sempre tonal, isto é, ele nos diz apenas aquilo que queremos ouvir e ver, ratifica nossos hábitos, aquilo que entendemos ser verdade. Já o texto escrevível apresenta linhas de fuga, possibilita a produção de novos sentidos, uma vez que a obra é vista como sistema multivalente em que “os sentidos formigam” (BARTHES, 1992, p. 90), um texto cujas “[...] redes são múltiplas e se entrelaçam” (BARTHES, 1992, p. 39), e o leitor é percebido como produtor de sentidos.

Nessa mesma linha, Eco (2015), ao descrever a obra aberta, aponta como traço peculiar a indeterminação da obra literária. Dito de outra forma, não conseguimos prever as possibilidades de concretização a serem efetivadas pelos leitores em diferentes tempos, locais, culturas. Frente à obra aberta, espera-se que o leitor estabeleça uma relação frutiva e gere suas próprias interpretações. Nesse caso, a leitura da obra de arte literária pressupõe liberdade efetiva por parte do leitor.

Em *Seis propostas para o próximo milênio*, Calvino (1990, p. 138) esboça aquilo que considera obra enciclopédica, romance como rede, hiper-romance, que se configura como “multiplicidade dos possíveis”. O ideal estético que Calvino (1990, p. 132) apresenta de um texto múltiplo, o qual “[...] substitui a unicidade de um eu pensante pela multiplicidade de sujeitos, vozes, olhares sobre o mundo [...]”, vem ao encontro da ideia de texto plural de Barthes (1992) e da obra aberta de Eco (2015). Ao apresentar as concepções desses três pesquisadores a respeito da obra literária, pontuamos que as literariedades da obra são marcadas pelas suas ambiguidades, suas dobras, suas indeterminações e suas descontinuidades, as quais atribuem a ela abertura e dinamismo, o que possibilita ao leitor derivas interpretativas e a produção de novos sentidos a cada leitura.


Paz (2012), ao discutir sobre a propriedade da linguagem literária, faz uso do exemplo da pedra, material bruto, para fazer-se uma escultura, mas também cita objetos utilitários, como uma escada. A mesma pedra que é usada para fazer uma escada é empregada pelo artista para produzir uma escultura. O que as diferencia é a forma como o artista trabalha na sua execução e na sua intenção criadora. Ao falar de literatura, podemos substituir a pedra pela palavra. Com ela, produzimos *outdoors*, receitas médicas, revistas, jornais, embalagens de produtos, entre outros. Um bom livro literário explora a palavra de forma artística e estética. Cada livro é um objeto único, criado segundo uma técnica poética que não é composta por receitas, e, sim, de invenções que não servem apenas aos escritores,

mas principalmente ao leitor que, ao relacionar-se com a obra, deseja *fazer uma experiência* estética e artística.

Entendemos que uma experiência com a leitura é estética quando provoca os sentidos (lembrando que estética vem do grego *aisthesis*) e requer de nós não apenas a interpretação dos signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade. A leitura do literário é uma experiência artística tendo em vista que a literatura é arte e, como tal, é um produto humano. *Fazer uma experiência* com o literário exige, portanto, compreender a literatura como objeto artístico e estético.

A poesia, conforme Paz (2012), é um elemento distintivo que pode nos mostrar a diferença entre uma obra de arte e um utensílio. A poesia é o elemento estético, para Paz (2012), que distingue a obra literária. A poesia caracteriza a poeticidade do texto, marca que nos permite dizer que aquele texto é uma produção artística e não uma bula de remédio. Quanto mais poética, mais artística, estética, criativa e inovadora. Além da poesia, outro elemento que Paz (2012) cita é a abertura que o material literário apresenta. Ao abordar sobre o poema e tentar conceituá-lo, Paz (2012, p. 21) afirma que o “[...] poema é um caracol onde ressoa a música do mundo [...]”. Essa definição de poema pode se estender para outros gêneros literários e nos convida a pensar que um livro que ressoa a música do mundo é uma obra cuja organização das palavras contém pluralidade de sentidos.

Então, nessa lógica, escrever é fugir dos sentidos. E como o escritor foge dos sentidos? Ele, na verdade, não estaria perseguindo os sentidos quando escreve? O ato de escrita é uma operação transformadora. Assim como o artista plástico transforma a pedra em uma obra de arte, ou a tinta em pintura, o escritor trabalha a palavra para torná-la literária, para transformá-la e tirá-la do espaço referencial no qual ela se institucionalizou, se dicionarizou. A palavra não nasce literária, ela se faz literária no trabalho árduo do escritor.



Schüler (1991), ao analisar a obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, afirma que o que faz as grandes obras serem grandes não é seu enredo, pois os temas são sempre os mesmos, repetem-se: “[...] não são os grandes assuntos que fazem as grandes obras. A grande obra é produto da criação do artista que vence a banalidade do banal e toca nos problemas mais profundos do homem, colocado diante de si mesmo, diante do mundo, diante da transcendência” (SCHÜLER, 1991, p. 362). O autor chama-nos atenção que não são as temáticas que atribuem valor estético à obra, porque elas se repetem, elas são sempre as mesmas: amizade, relações malfadadas, problemas na adolescência, sexualidade, a eterna luta entre o bem e o mal, entre outras.

Stead (2012) ocupa-se com a materialidade do livro, de sua dimensão de objeto falante de uma história cultural, de como nossas lembranças são ativadas por essa materialidade. As imagens, a capa, a tipografia, o tipo de papel, tudo o que o compõe, atribuem ao texto um sentido intelectual, poético, sensual, vibrante, evidenciando a fecundidade da relação que estabelecemos com o objeto lido, de como esses elementos repercutem no imaginário do leitor. O título que a autora atribui à sua produção, *Le chair du livre* [A carne do livro], evoca a ideia do livro como algo encarnado, vivo, que toca e é tocado, que também se entranha na gente; o livro pensado assim é sempre uma provocação a uma postura ético-afetiva-estética pela arte: “*Le souvenir du livre, indissociable du souvenir du texte et de son esprit, de la lumière même et de l’ambiance où on en fit la découverte, fait partie de notre expérience de lecture*”¹ (STEAD, 2012, p. 11). Sua obra apresenta-nos a evolução que o livro passou ao longo dos séculos, focando no impacto da evolução visual. Para isso, aborda sobre a história da impressão, da materialidade do livro e de seu impacto sobre o imaginário do leitor.


1 “A memória do livro, inseparável da memória do texto e do seu espírito, da própria luz e da atmosfera em que o descobrimos, faz parte da nossa experiência de leitura” (STEAD, 2012, p. 11, tradução nossa).

Este artigo tem o objetivo de discutir como a leitura do literário pode oportunizar a experiência estética e artística. Ele parte do pressuposto de que as percepções que desencadeamos ao longo de nossa caminhada como leitores repercutem e ressoam quando, ao explorá-la, respeitamos a função estética e artística da obra. Perceber o livro como arte muda não apenas nossa forma de nos relacionarmos com ele, que parte da apreciação e da reflexão sem apartamentos, mas também como o apresentamos, como o mediamos, seja na escola, na universidade ou nas nossas relações pessoais. Como arte, o livro de literatura tem elementos estéticos e artísticos que o distingue de outros objetos que fazem uso da palavra. Essa distinção é relevante, porque, a partir desse entendimento, passamos a compreender que nossa relação com a obra não se dá apenas pelo cognitivo, pelo inteligível, não se trata apenas de decifrarmos seus signos linguísticos, mas de explorarmos seu potencial estético e estésico, suas dobras na leitura. E quando falamos desse potencial do livro, revelamos que, para nós, o livro de literatura não quer apenas ensinar, veicular uma mensagem, ele é, sobretudo, um produto que nos propõe um jogo.

A LITERATURA COMO JOGO QUE SE FAZ NA EXPERIÊNCIA DA LEITURA

Sou leitor, apenas leitor, não autor.
Italo Calvino

O Leitor de *Se um viajante numa noite de inverno*, na epígrafe (CALVINO, 1990, p. 101), quer firmar seu desejo de ser um leitor passivo, aquele que não discute com o autor, que aceita suas declarações como verdades, negando-se a moldar o texto pelas próprias mãos, atitude muito cômoda porque não exige o remoer contínuo e profícuo, uma compreensão do ato de leitura como decifração e não como jogo de montagem.



O jogo literário é desenvolvido por Barthes (2007, p. 14) como um “jogo de máscaras linguageiras” que o leitor aceita jogar no exercício de leitura, quando ele passa a dobrar o poder implacável e fascista da língua de apontar as constatações. No jogo, o leitor busca criar preenchimentos de sentido para reduzir esse poder implacável e fascista da língua, sem contentar-se em repetir o que foi dito, rebelando-se contra a servidão dos signos, ampliando a potência da obra, as forças de liberdade que residem na literatura (BARTHES, 2007). Esse movimento de autonomia intelectual diante da obra exige não apenas a compreensão da perspectiva do autor, mas a criação de um ponto de vista próprio, o que demanda deslocamentos sobre a língua e sobre a obra. Ao rebelar-se, o leitor joga com a obra e, nesse movimento, a razão e a sensibilidade são acionadas, o impulso lúdico é desenvolvido e o leitor *faz uma experiência*.

Para Heidegger (2015, p. 121), a experiência com a linguagem é algo que se faz, tem o sentido de atravessar, de sofrer, de receber; é algo que “[...] nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma”. O filósofo fala de *fazer uma experiência* e não sentir ou viver, porque é na ação, é no *fazer* que ela se dá. Em outras palavras, é na leitura, no ato de ler, que *fazemos uma experiência*, a qual não depende apenas das informações que o leitor apreende sobre o texto, mas dos atravessamentos que ele opera na leitura, as incursões que faz para relacionar-se com o texto: “[...] uma coisa são os conhecimentos científicos e filosóficos sobre a linguagem e outra é a experiência que fazemos com a linguagem” (HEIDEGGER, 2015, p. 122).

Fazer uma experiência com o texto depende de nossa disposição para dialogar com ele, de entregarmo-nos a ele, de deixarmos-nos tocar, de elaborarmos questões, mas também de como nos deixamos afetar por ele, para que a leitura do literário seja um acontecimento, ou seja, não é uma leitura que acontece, mas que nos acontece. Por isso, Heidegger (2015, p. 131) defende que a “[...] experiência é percorrer

um caminho”, mas esse caminho não será igual ao do escritor no seu ofício. Para que o leitor faça a experiência, ele precisa renunciar aos conceitos estereotipados, às opiniões prévias, para fazer falar aquilo que está cheio de significado, criando outro relacionamento, outro ponto de vista. “A renúncia diz respeito à relação poética com a palavra que aí estava em jogo. A renúncia consiste na prontidão para um outro relacionamento” (HEIDEGGER, 2015, p. 128).

Nesse viés, ler é gerar outros sentidos para além daquilo que o leitor já sabe, é criar um ponto de vista que – apesar de estar contaminado pela sua forma de ser e de ver e pela estrutura escolhida pelo autor – se arrisca a buscar ver outras perspectivas, a pensar a partir do texto e não pelo texto. A liberdade de leitura depende da forma como cada autor organiza sua obra – se deixa aberturas para o leitor preenchê-la –, mas também dos investimentos que faz o leitor sobre a obra. Se o livro nos oportuniza o jogo é porque, do ponto de vista de sua execução, assim foi pensado. Um bom livro é sempre jogo, trabalho, criação, invenção, jogo que depende do leitor e do projeto literário desenhado pelo autor.

É preciso que o leitor se debruce sobre a obra e não tenha pressa de relacionar-se com ela para que o projeto estético da obra alcance seu fim último, que é afetar o leitor e levá-lo a colocar perguntas sobre o texto, a elaborar perguntas. Yunes (2016) lembra-nos que a compreensão do texto vai depender do que temos a perguntar ao texto, mas também do que o texto pode nos responder. Dito de outro modo, o texto literário seria organizado de forma a permitir muitas perguntas e muitas respostas. Assim, uma experiência de leitura depende da materialidade do livro, do projeto literário do escritor e de como esse livro nos chega às mãos. Nessa perspectiva, a seguir, discutimos a mediação de leitura do literário.

A MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LITERÁRIO

A leitura é uma operação descontínua e fragmentária. Ou melhor: o objeto de leitura é uma matéria puntiforme e pulverizada. [...]. Por isso minha leitura não acaba nunca: leio e releio sempre, procurando a confirmação de uma nova descoberta entre as dobras das frases.

Italo Calvino

Iniciamos este artigo com uma epígrafe que revela o desejo de o Leitor encontrar, nos livros, uma leitura confortável – aquela leitura sem surpresas, sem lacunas, em que tudo está dito. Em contraposição, trazemos, nesta seção, outra epígrafe (CALVINO, 1999, p. 257-258) de um leitor que deseja que o livro seja uma nova descoberta, que acenda nele o desejo pelo descontínuo, pelo fragmentário, que ponha em movimento sua imaginação – leitura que é sempre desconforto, expectativa de livro labirinto, de livro envolto em uma grande névoa. Como o leitor pode fazer essa travessia? Como pode passar do estado de conforto para o estado de insubordinação no ato de leitura?

No romance de Calvino (1999), essa passagem deu-se pelas mãos da leitora Ludmilla, que provocou o Leitor acomodado a expressar suas impressões, a misturar os livros, a não considerar as leituras definidas, a aprender a deixar a leitura em suspenso e até a perder-se nela. Ludmilla foi uma mediadora de leitura que – ao contrário de Lotaria – não buscava, no texto, chaves de leitura, mas visava a ampliar suas possibilidades de significação. Lotaria, assim como o Leitor, buscava, na leitura, desativar as armadilhas do texto, clarear tudo sobre as personagens, os ambientes, os espaços, uma caçada por conceitos gerais que tem o intuito de desvelar sua visão de mundo, como se esta fosse a única. Lotaria, diante do livro, determina que

[...] durante a leitura, um deverá sublinhar os reflexos do modo de produção; outro, os processos de reificação; outro, a sublimação do recalque; outro, os códigos semânticos do sexo;

outro, as metalinguagens do corpo; outro ainda, a transgressão dos papéis no âmbito público e privado. (CALVINO, 1999, p. 81).

Como vemos nesses dois exemplos, Lotaria e Ludmilla fazem mediações diferentes, pois cada uma compreende o livro de literatura de maneira singular e, por isso, agem de forma diferente diante dele. Para Ludmilla, o livro de literatura não é um objeto utilitário como o livro didático, nem como um *outdoor*, uma placa de trânsito ou uma manchete de jornal. Quando nos voltamos para o campo da Educação, essa compreensão é fundamental, porque entender o livro como objeto estético e artístico altera a experiência que propomos em sala de aula, uma vez que passamos a oferecê-lo de forma que seja apreciado como obra de arte.

Como a poesia entra em nossa vida? Para pensarmos sobre como recebemos o fenômeno literário e como essa recepção pode se tornar experiência artística e estética, elegemos a poesia *Casamento* de Adélia Prado:

Há mulheres que dizem:
Meu marido, se quiser pescar, pesque,
mas que limpe os peixes.
Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.
É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
de vez em quando os cotovelos se esbarram,
ele fala coisas como “este foi difícil”
“prateou no ar dando rabanadas”
e faz o gesto com a mão.
O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
atravessa a cozinha como um rio profundo.
Por fim, os peixes na travessa,
vamos dormir.
Coisas prateadas espocam:
somos noivo e noiva.
(PRADO, 1991, p. 252).

Que visão de casamento você constrói na interação com esse poema? Como você se sente ao lê-lo? Identifica-se com o eu-poético ou rejeita a proposta anunciada? Você agiria como o eu do texto ou como as outras mulheres? Como você percebe o cotidiano do casamento? Muitas são as formas de responder a essas questões. E os modos de respondê-las passam pelo repertório de cada ser, incluindo o modo como concebe a poesia, como se relaciona com a poesia. Como a questão é respondida por alguém que leu o poema? Dito de outra forma, como o poema nos provoca a nos colocarmos frente à questão? Paz (2012), ao tratar da imagem poética, alertava que pedra, no poema, significa mais do que matéria mineral sólida e parte de uma rocha.

No que se refere ao poema *Casamento*, uma estudante (jovem, solteira, estudante de Pedagogia), ao deparar-se com o texto, em sala de aula, manifestou-se mais ou menos assim: “imagina se eu vou limpar peixes”, retomando, de modo referencial, a ação posta na abertura do texto. Nesse caso, ler “peixe” e entender o termo apenas como um animal que vive na água implica decodificação dos versos, sem considerar especificidades do poético – leu pedra e entendeu que é um pedaço de rocha. Dito de outro modo, esse foi um entendimento inadequado em relação à natureza do texto, que não é informativo ou científico, pelo contrário, é literário. A leitura da estudante não se aproxima de uma experiência, e fica longe de *fazer uma experiência* artística e estética.

Como a leitura, nesse caso, poderia promover no leitor *fazer uma experiência*? *Casamento* tem altos e baixos; na relação, encontramos pedras preciosas e pedregulhos! No poema, o ponto de vista para olhar esse “estado civil” é de uma mulher: “Há mulheres que dizem” ou “Meu marido, se quiser [...]”. E há também outra mulher que se opõe ao enunciado: “Eu não”. Assim, essa voz que se opõe à posição da maioria traz um exemplo para materializar sua posição. É uma voz solidária que revela sua perspectiva de união voluntária entre duas pessoas que desejam constituir família, do tal estado civil, união matri-

monial, enlace... A voz não foca o momento da união, mas olha para o casal depois de muito tempo de convivência. Os brilhos podem ter se apagado ou assumido novas nuances, podem ser ressignificados pelo eu-poético. O verbo “ajudar” introduz outros que estão presentes no dia a dia do matrimônio e repercutem no leitor que se banha pelo poema: “ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar”. O viver a dois pressupõe múltiplas acepções dos verbos “escamar”, “abrir”, “retalhar”, “salgar” e outros que cada um de nós insere na sua lista para que o estado de noivo e de noiva seja retomado. Na leitura, ao *fazer uma experiência*, o poema passa a viver dentro de nós e conversa conosco ao pensarmos e vivermos o casamento. O texto, a obra, não se separa mais de nós, faz casa, habita nosso ser.

Entretanto, como mediar o texto literário (em sala de aula ou em outro espaço), preservando sua função estética e artística? Como ajudar que a obra literária passe a habitar outras pessoas? O poeta e ensaísta Paz (2012, p. 22) sugere: “A unidade da poesia só pode ser captada pelo trato nu com o poema”; em outras palavras, é na relação com a obra que ela acontece, que ela – a obra – existe. É preciso que o leitor se debruce sobre a obra e não tenha pressa de relacionar-se com ela, para que o projeto estético da obra alcance seu fim último, que é afetar o leitor e levá-lo a colocar perguntas sobre o texto. Tais perguntas entram ou não em sintonia com o mundo do leitor. O que nos diz um poema como *Resumo* de Adélia Prado?

Gerou os filhos, os netos,
deu à casa o ar de sua graça
e vai morrer de câncer.
O modo como pousa a cabeça para o retrato
é o que, afinal, aceitou ser dispensável.
Espera, sem uivos, a campa, a tampa, a inscrição:
1906-1970.
SAUDADE DOS SEUS, LEONORA.
(PRADO, 1991, p. 15).

Quantas vezes passamos os olhos por esse poema e seguimos adiante? É necessário que algo dentro de nós nos mobilize para conversar com o texto, para o texto passar a viver dentro de nós. A experiência estética e artística possibilita que questões postas pela obra passem a viver em nós, sejam lembradas em nós. Ao depararmos com a doença em um ser querido, o poema mobiliza-nos. Essa mobilização provoca-nos a ver a vida desse próximo e a significá-la de modo singular, como é uma vida. Passamos a olhar o nosso ente e a nós mesmos frente ao resumo de nossa existência de modo inaugural. Contudo, a quem poderia interessar o poema? A seleção do texto para determinado público é ponto fulcral na ação do mediador. A um jovem, poemas como *Casamento* ou *Resumo* possivelmente gerariam pouca ou nenhuma interlocução.

A escolha da obra, do poema é fundamental para desencadear a aproximação com o universo simbólico da literatura, seja pelo modo como a linguagem se organiza, seja pelo modo como trata dos temas universais, aqueles que se repetem, como foi posto por Schüller (1991) no caso de *Grande sertão: veredas*. Nos dois poemas de Adélia Prado, encontramos dois modos de falar de amor: o amor entre um casal maduro e o amor de alguém que fala de uma mãe que faleceu. Elegemos falar de amor na perspectiva do jovem que está se iniciando nas paixões amorosas. Desse modo, escolhemos um poema publicado no livro *Restos de arco-íris*, de Sérgio Capparelli, chamado *Excursão*.

O ônibus roncava na subida
e como era difícil o amor de Mariana,
de blusa rala e jeans apertado!
A viagem nem tinha começado
e eu ali, em meio ao vozerio, cantava
batendo nos bancos,
e a professora pedia um pouco de silêncio,
pelo amor de Deus, vou ficar surda,
e a turma batucava e batucava
e batucava no meu peito

um coração pedindo estrada
e tu, nem te ligo,
conversavas com Luísa, ajeitando uma rosa branca
nos teus cabelos lisos,
ô Mariana, vê se me vê, pô, estou aqui,
louco de você, e me calava,
ouvindo o ônibus cheio de amor pela estrada
que diante dele se torcia
machucada.
(CAPPARELLI, 1985, p. 48).

Como o pré-adolescente fala e sente o amor desabrochar? Como expressa o interesse, a paixão pelo colega? Certamente, será uma emoção intensa que adentra todas as instâncias do seu ser. O poema lido surge em um único bloco, em uma única estrofe, pois não há como fragmentar a emoção do eu-lírico (RAMOS, 2003). Dois eixos de ação que se intercalam no texto, influenciando-se mutuamente. Há o ônibus na estrada, levando a turma da escola em excursão (entendida como passeio recreativo além das ações obrigatórias da escola); há o amor do menino por Mariana. Temos a dimensão macro ou externa e a dimensão micro ou interna do ser. Nas duas perspectivas, transparece dificuldade e sofrimento, um refletindo o outro: o amor de Mariana parecia difícil como a subida em que o ônibus roncava (versos 1 e 2); a estrada “se torcia/machucada” diante do ônibus (versos 18 e 19). Para entendermos tal ligação, é preciso o preenchimento dos vazios existentes, apontados apenas por alguns índices fornecidos.

A indeterminação do texto, que contribui para a abertura da obra, é conferida pelos vazios literários que exigem a contextualização estética (por parte do leitor), visto que nem mesmo a pontuação explicita-os. A fala da professora (verso 8) e do menino (versos 15 e 16) e a mudança do tempo e das pessoas verbais atuam como índices a serem tomados pelo leitor e atualizados. Tais elementos carecem da ação do leitor para que ganhem existência, para que haja concretização da obra.

Nesse texto, as rimas não são esparsas. Observamos o aspecto rítmico em “apertado” (verso 3) e “começado” (verso 4); “cantava” (verso 5) e “batucava” (verso 9); “estrada” (verso 17) e “machucada” (verso 19). A métrica irregular também proporciona ritmo associado ao sentido, doado pela carga semântica dos vocábulos, como vimos nos versos 9, 10 e 11: “[...] e a turma batucava e batucava/e batucava no meu peito/um coração pedindo estrada”. A batucada da turma confunde-se com as batidas do coração do menino e ambas são expressas pelo ritmo que se acelera. Esperso e irregular também é o estado emocional do jovem apaixonado por Mariana.

O texto faz-se por meio de imagens que se põem a dialogar com o jovem leitor. Percebemos um ônibus em uma estrada com aclives e curvas; Mariana, sensual, ajeita a rosa nos cabelos lisos e conversa com Luísa; a professora pede silêncio à turma barulhenta – cenas próprias de uma excursão. A associação de termos e de imagens leva à formação de metáforas que inauguram novos sentidos a termos comuns. É o caso, em particular, de “um coração pedindo estrada” (verso 11); “o ônibus cheio de amor pela estrada” (verso 17); a estrada “machucada” (verso 19). O vocábulo “estrada” desponta como palavra-chave para o leitor relacionar-se com o poema e vivê-lo.

Considerando as imagens, as metáforas, o ritmo, os diálogos e os vazios formados pela distinção dos dois campos semânticos, constatamos a complexidade do poema, que pressupõe maior atenção do público. Trata-se de um texto rico para viver uma experiência artística e estética que está à espera de jovens leitores. Nesse sentido, está a importância de o professor entender que, mais do que fazer perguntas sobre o texto, deve deixar o interlocutor – seja a criança, seja o adulto – a formular suas próprias perguntas no seu tempo, como também silenciar frente à obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A NUTRIÇÃO ESTÉTICA PELA LEITURA DO LITERÁRIO

O estímulo da leitura me é indispensável, o de uma leitura substancial, embora eu não consiga ler de cada livro mais que algumas páginas. Mas aquelas poucas páginas encerram para mim universos inteiros, que eu não consigo esgotar.
Italo Calvino

Por meio desse depoimento de uma das personagens leitoras de *Se um viajante numa noite de inverno* (CALVINO, 1990, p. 257), constatamos que sua relação com a leitura do literário se deu como acontecimento. Ela se mostra afetada pela leitura, o livro a atravessou, a atropelou, apontando-lhe universos inteiros e, por isso, a leitura é sempre novidade amanhecendo, inesgotável, e “[...] o objeto da leitura é uma matéria puntiforme e pulverizada” (CALVINO, 1990, p. 257). O texto mostra-se “[...] como o vazio no fundo de um redemoinho que aspira e engole as correntes” (CALVINO, 1990, p. 257-258), e o leitor, ao lançar-se nesse redemoinho, coleta suas “granulações de sentido” (CALVINO, 1990, p. 258) – é nesse exercício que o jogo do literário o lança que pode levá-lo a *fazer uma experiência* estética. Esse é um movimento de nutrição estética, no qual o leitor não deseja esgotar o texto, mas identificar de que plural é feito, ação que potencializa a sua leitura e os seus sentidos.

A nutrição estética pela leitura do literário provoca a curiosidade, a imaginação, fomenta a percepção, movimenta os sentidos, tema amplamente explorado por Martins (2011). Para que a leitura do literário seja nutrição estética, ela necessita mobilizar o leitor, envolvê-lo, possibilitar a fruição, a experiência estética. Essa é uma contemplação ativa e dinâmica, viva, movida pela reflexão sobre o objeto apreciado, resultado da interação do sujeito com a obra, de sua disposição em

fruir seus elementos. Assim, para esse movimento, razão e sensibilidade necessitam ser mobilizadas, como apontam os estudos de Schiller (2002) sobre educação estética.

Para o filósofo, por meio da cultura e da arte, unificamos razão e sensibilidade e esse movimento de unificação oportuniza o equilíbrio no nosso desenvolvimento, uma vez que, na relação com a obra de arte, quando essa relação se dá pela nutrição estética, desenvolvemos o impulso lúdico, o qual é mobilizado no jogo, na apreciação e na reflexão que estabelecemos com a obra de arte. Schiller (2002) entende que, por meio da educação estética, o homem deixa de ser escravo da natureza, quer dizer, ele não apenas responde segundo a sua vontade, ele sente, pensa e age com autonomia.

Schiller (2002) reitera que é pela cultura que o homem passa do estado físico ao estético e, por meio da apreciação e da reflexão, se encaminha ao terceiro estado, a moral, no qual ele se torna um homem liberto da sua barbárie, livre, cultivado, um estado que hoje poderíamos entender como estado de desenvolvimento integral do sujeito. No entanto, esse estado de cultivo só é atingido por meio da educação estética. Por isso, ela é percebida como um estado de desenvolvimento do homem fundamental para que ele alcance a autonomia de pensamento, ou seja, a liberdade para pensar por si mesmo.

Quando jogamos com o texto literário, quando lemos o texto de forma a nos nutrirmos esteticamente, entrando por suas porosidades, tergiversando-o, efetuando montagens, dialogando com ele, o texto toca-nos, atravessa-nos e *fazemos uma experiência*. O jogo é elemento importante para o estado estético, pois, ao jogar, o homem sente e, por meio dos sentidos, aciona a razão, a sua percepção voluntária, desenvolvendo o impulso lúdico (o qual se dá no equilíbrio do impulso formal e sensível), movimento responsável pela produção de conhecimento, denominado “educação estética”. Todavia, é bom acentuarmos que essa produção é deflagrada pelos sentidos e, por isso, evidenciamos

a importância de que a mediação de leitura seja elaborada de forma a nutrir o leitor esteticamente.

Nesse sentido, o envolvimento com a arte tem conotação política, porque o sujeito que se mobiliza pelo estado estético é alguém que sente e pensa, que tem visão ampliada das coisas, que se posiciona e sabe tomar decisões próprias, que se percebe no mundo de forma integrada e possui sua própria visão do entorno. Assim, entendemos que a educação estética é um estado de desenvolvimento e de equilíbrio das faculdades sensíveis e inteligíveis que nos possibilita a independência, a liberdade de pensamento; esse movimento produz um acontecimento interno, subjetivo, uma experiência singular e única, que reverbera no mundo externo, que é o *fazer uma experiência*.

No estado estético, o sujeito passa a pensar no coletivo, pois sai de sua individualidade, e não vê apenas a si, mas enxerga seus pares, o outro. A partir dos estudos de Schiller (2002), pensamos a educação estética no processo educativo, por meio da leitura do literário, como parte essencial da formação integral do ser. Como a leitura do texto literário pode oportunizar o *fazer uma experiência*? Quando a leitura mobiliza imaginação e entendimento, sem apartamentos, quando o leitor, ao jogar com a obra, ao interagir com ela, se coloca diante do texto com lentes ampliadas não para decifrar seus sentidos, para compreender sua lógica e seu raciocínio, mas para ampliá-los.

Cabe ressaltarmos que não é qualquer texto literário que nos educa esteticamente, que nos provoca a pensar e a sentir de forma integrada. Não é qualquer texto que nos desafia a jogar, que nos oportuniza a desenvolver o impulso lúdico. Há de ser um texto com potência estética, cujos elementos de literariedade são amplamente explorados: “Um texto que possui uma força que nos chama a alçar voos e descobrir os caminhos mais impensados” (NEITZEL; CRUZ; WEISS, 2017, p. 123), um texto que possibilite a leitura como acontecimento e que oportunize a movência do leitor no texto.

Em síntese, a experiência estética, por meio da leitura do literário, compreende um movimento de apreensão do texto pelas vias sensoriais, como também pela razão, sem apartamentos, para que o impulso lúdico seja desenvolvido em uma relação que tecemos simultaneamente com o texto, conosco e com o mundo que nos cerca, a qual se potencializa no jogo com o texto pela sua fruição.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e pós-fácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo. 2007.

BARTHES, Roland. **S/Z** — uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro. 1992.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. 2ª Ed. São Paulo. 1999.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução Ivo Barroso. São Paulo. 1990.

CAPPARELLI, Sérgio. **Restos de arco-íris**. Porto Alegre. 1985.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução Giovanni Cutolo. 10ª Ed. São Paulo. 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da linguagem**. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. 7ª Ed. Petrópolis; Bragança Paulista. 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte?. In: **Revista Educação**. v. 34, n. 3. Setembro 2011. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CRUZ, Denise Viunisk da Nova; WEISS, Cláudia Suéli. A leitura do literário como acontecimento. In: NEITZEL, Adair de Aguiar. *et al.* (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí; Florianópolis. 2017. p. 123-136.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo. 2012.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo. 1991.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O processo lúdico de construção da obra pelo leitor. *In: Signo*. V. 28, n. 44. Janeiro 2003. Santa Cruz do Sul: UNISC.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo. 2002.

SCHÜLER, Donaldo. Grande Sertão: Veredas – estudos. *In: COUTINHO, Afrânio*. (org.). **Guimarães Rosa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro. 1991. p. 360-389.

STEAD, Évanghélia. **La chair du livre**—matérialité, imaginaire et poétique du livre fin-de-siècle. Paris. 2012.

YUNES, Eliana. Sujeitos em construção: a leitura e a escrita de si. *In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. v. 1, n. 3. Setembro 2016. Salvador: RBPAB, 2016.



2

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Educação para os gestos poéticos

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95163.02

UMA HISTÓRIA PARA COMEÇAR

No princípio de minha exposição quero evocar uma crônica como metáfora para aquilo que quero, posteriormente, tratar. Trata-se de uma pequena narrativa da escritora brasileira Clarice Lispector intitulada *Um ser chamado Regina*:

Regina tem 82 anos de idade, e mora sozinha no seu minúsculo apartamento. Ninguém a chama de Dona Regina, nem crianças, nem adultos, nem velhos: é Regina mesmo. Vai diariamente à beira da praia, e num banco se senta para tomar sol e ar livre. Apesar de ser um passarinho, tem dias que acorda de mau humor. Um dia desses estava sentada no banco e Alfredo, um menino amigo dela, convidou-a: “Regina, vamos brincar?” Não, respondeu. O menino repetiu o convite. Então ela, com a voz débil de quem ainda não falou com ninguém naquele dia, resmungou qualquer coisa bem baixinho. Alfredo virou-se para a mãe, que estava perto, e disse, desolado: “Mãe, Regina hoje está com as pilhas fracas!”

De vez em quando Regina escreve numa folha de papel alguma coisa, sem intuito de divulgação ou laivos de publicação. Mantém um diário.

Certa manhã, uma vizinha do mesmo edifício passeava pela calçada da praia, empurrando o seu carrinho de bebê. O olhar da moça se cruzou um instante com o de Regina, e a moça lhe sorriu. Regina lhe deu de volta um levíssimo sorriso.

Quando a moça voltou para casa, encontrou, passada pela soleira da porta de seu apartamento, uma folha de papel.

Era um bilhete. Que assim dizia: “Obrigada pelo sorriso. Regina.” (LISPECTOR, 1999, p. 321)

O que me chama a atenção nessa crônica de Clarice Lispector (1999) é essa grandeza dos pequenos gestos humanos, gestos humanos e humanizantes. Esse é o objetivo dessa reflexão: pensar sobre a importância e a beleza dos gestos poéticos para uma educação humanística, educação que não tente somente as demandas do mercado, mas, sobretudo, as demandas de ser-com-outra, no dia a dia.

Penso que essa crônica representa o avesso do espírito de nossa época e daquilo que acontece na educação: estamos perdendo a beleza desses gestos que não tem mais tantos significados frente a esse mundo desumanizante, mundo regido pela lógica mercadológica, pela produtividade e aplicabilidade dos conhecimentos e pela perda dos afetos.

É espantoso percebemos que nunca a humanidade desenvolveu tanto a razão, a técnica e a ciência; nunca produziu tantas informações, tantos conhecimentos; nunca produziu um sistema comunicacional tão complexo, eficaz e planetário como o que temos hoje. As pessoas conversam cada vez mais por *e-mail*, por *twitter*, *msn*, *facebook*, celulares, *skype*, *WhatsApp* e outros meios de comunicação em redes virtuais. Por outro lado, nunca presenciamos tantos desentendimentos, tantos maus entendidos, falta de diálogos, confiança e compreensão. Estamos tão informatizados que já não somos capazes de olhar nos olhos do outro e expressar o que sentimos, precisamos fazer isso online.

Desde 2001, na 46ª Conferência Internacional da Educação (CIE) da UNESCO, Genebra – Suíça, essa realidade planetária vem sendo questionada. Não distante de Mia Couto, essa Conferência alertava que “Nunca anteriormente a humanidade havia conseguido oferecer tantos conhecimentos a um tão grande número de seus membros; entretanto, nunca anteriormente, também, tantas pessoas haviam sido mortas, intencionalmente, por seus pares” (UNESCO, 2003, p.15). Foi essa realidade que levou o escritor moçambicano Mia Couto a ver nisso um dos grandes paradoxos da modernidade: “Nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitamos tão pouco” (2011, p. 14).

Com as tecnologias da comunicação, aumentaram as possibilidades de conhecer o ‘outro’, mas, com elas, multiplicaram-se também os perigos que ameaçam as identidades particulares, o retraimento

do 'eu', a proteção das relações sociais. "(...) as populações têm tendência a retrair-se em sua identidade e nacionalidade; assim, as consequências inevitáveis de tal atitude são a intolerância e a rejeição das outras culturas" (UNESCO, 2003, p.19).

Estamos vivendo hoje numa verdadeira Torre de Babel. Diferentemente da Babel bíblica, por meio da qual se pretendia chegar às alturas e obter o conhecimento e esclarecimento das coisas, a Babel moderna não é verticalizada e sim horizontalizada; foi criada para expandir-se e chegar a todos os cantos e recantos do mundo por meio da rede de comunicação planetária.

Vivemos hoje o mesmo desentendimento que levou à ruína a Babel verticalizada. Isso tem gerado medos por todas as partes, violência generalizada, solidão, insegurança, conflitos, disputas, confusão subjetiva, crises de identidades e identidades retraídas. Parece crescer o número de pessoas que tentam se refugiar de um mundo sem coração e aquilo que deveria ser a solução dos problemas futuros tornou-se um futuro repleto de problemas.

Os progressos técnicos e lógicos da humanidade não andaram de mãos dadas com os progressos de humanidade do homem. Presenciamos um desenvolvimento da humanidade e um subdesenvolvimento do conhecimento de humanidade. Conhecemos mais de economia, de política, de cultura, de educação do que somos capazes de conhecer a nós mesmos. Refletindo sobre essa realidade, o escritor Ernesto Sabato chegou a dizer que nossa época vive "a desumanização da humanidade" (2000, p. 89) e Edgar Morin afirmou que "a gigantesca crise planetária é a crise da humanidade que não consegue atingir o estado de humanidade" (2013, p.33).

Tudo corrobora para dizermos que temos diante de nós não somente uma crise econômica ou política, mas uma crise de humanidade, crise que não pode ser resolvida nem pelo econômico, nem pelo político, porque foi por meio dessas vias que vimos "tantos valores

liquidados pelo dinheiro, e agora o mundo, que a tudo se entregou para crescer economicamente, não pode abrigar a humanidade... O problema da dignidade da vida humana não foi previsto no plano da globalização” (SABATO, 2000, p. 94).

Desde a 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação/ UNESCO, realizada em Genebra, de 5 a 8 de setembro de 2001, que já foi colocado o problema do “viver-junto” no âmago do debate internacional. A Conferência chamava a atenção para os perigos que se tornou a humanidade para si mesma e a importância que tem o “viver-juntos” e o “ser” para construir uma humanidade sob o signo da paz, da solidariedade, do respeito, da compreensão, do amor.

Foi levando em consideração essa realidade que a Comissão Internacional da UNESCO, presidida por Jacques Delors, apontou quatro pilares norteadores da educação para o século XXI: *aprender a fazer*, *aprender a conhecer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

Antes de a educação ser ou esconder um tesouro, como pensava Dolors, penso que por meio desses pilares, a educação pode construir ou revelar um novo tesouro: a redescoberta do *ser* e do *aprender a ser*, porque, até hoje, toda a educação está voltada para o que devemos ser, para o que devemos fazer e não para o que se é, o que somos. Com isso aprendemos coisas que não se inserem em nossas vidas, coisas que não nos ajudam a entender a nós mesmos, nem aos outros. Como disse Krishnamurti, a confusão existente no mundo surgiu porque o indivíduo não foi educado para compreender a si próprio (s.d. p. 28). E acrescenta o autor: “Se queremos transformar radicalmente nossas atuais relações humanas, causadoras de inenarráveis sofrimentos para o mundo, nossa única e imediata tarefa é a de transformar-nos pelo autoconhecimento” (Krishnamurti, s.d. p. 82). Faz-se necessário, portanto, aprendemos coisas que estão para além das disciplinas, coisas que se insiram e nos insiram na nossa própria vida, coisas que nos ajudem a entender a nós mesmos e aos outros.

O próprio Delors era consciente dessa necessidade. Para ele, essa aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação, tendo em vista que a história da humanidade sempre foi conflituosa e, cada vez mais, tem se mostrado autodestrutiva. Frente a esses desafios, a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (2001, p. 96-97). A aprendizagem do viver junto está associada à redescoberta do aprender a ser e esta, por sua vez, requer contato, interação, relação com o outro. A redescoberta de si perpassa, inevitavelmente, pela redescoberta do outro e vice-versa. Assim, “a educação deve, antes de tudo, ajudar as pessoas a redescobrir a si mesmas. Só então, poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas relações”, acrescenta Delors (2001, p. 98).

É sabido que todos nós temos o desejo de entender, ser entendido e se entender. Quando não somos entendidos por nós mesmos, o entendimento do outro e do mundo fica prejudicado e, com isso, entramos em conflitos com nós mesmos. Muitas vezes, a educação e a cultura têm reforçado esses conflitos entre o *ser* e o *dever ser*, porque investe excessivamente nesse último. Quase sempre esquecemos que o *ser* vem antes do *fazer*.

APRENDER A VIVER JUNTO

Voltada para a lógica mercadológica, para atender as demandas do mercado, a educação instrumentaliza as ações e as reflexões humanas; ensina como atingir o alvo, o sucesso e a acessão profissional. “Estamos como que fabricando, segundo um modelo, um tipo de ser humano cujo principal interesse é procurar a segurança, tornar-se

pessoa importante, ou viver deleitavelmente e com o mínimo de reflexão” (KRISHNAMURTI, s.d., p.7).

A eficiência dessa educação revela, por oposição, a ineficiência dela mesma ao tratar dos problemas da afetividade, da escuta sensível, da compreensão, da bondade, do amor. O ser humano criou e foi criado por tudo isso, portanto, ele é, simultaneamente, a causa e a cura para sua própria degradação. A solução está no mesmo local onde os problemas residem: na relação do sujeito com o outro, na ordem da convivência, das relações cotidianas. Isso expressa a pertinência urgente que temos para aprendermos a “viver juntos”.

Esse aprendizado não é uma discussão ou um desafio novo à educação. A noção primeira de educação estar fundada e é direcionada para preparar o sujeito para viver em sociedade, para viver junto. No entanto, a preocupação excessiva de uma educação voltada para atender a lógica mercadológica, tem afastado a educação dos princípios éticos, comunitários e humanitários que estão em sua base de construção.

Penso ser necessário introduzir na lógica da efetividade a lógica da afetividade para, assim, construirmos um mundo onde o homem possa se ver como humano, capaz de perceber o outro como diferente, sim, mas, sobretudo, como seu semelhante. É pertinente não esquecer as palavras de Rousseau que diziam, “quando se quer estudar os homens, é preciso olhar perto de si; mas para estudar o homem, é preciso, primeiro, observar as diferenças, para descobrir as particularidades” (2003, p.125). Não podemos esquecer que a diversidade individual, cultural e social são apenas expressões de um gênero singular que atualizam, na própria singularidade, a potência diversificada infinita do modelo singular (MORIN, 2002, p. 64).

É importante reconhecermos essa diversidade/unidade em todas as esferas, inclusive na esfera do próprio conhecimento, porque muitas

vezes ficamos presos às ideias que nos libertam: as cegueiras cognitivas, os fanatismos religiosos, as ideias absolutas, as monoculturas mentais, são demonstrações do aprisionamento do ser humano em si mesmo.

Essa é uma questão vital para a sociedade, um grande desafio e a única maneira do ser humano preservar a si mesmo. Isso exige mais do que teorias, conceitos, métodos, epistemologias, discussões sobre didáticas e currículos, porque, como lembra Krishnamurti, enquanto só estivermos interessados em princípios, ideais e métodos, não ajudaremos o ser humano a se libertar do egocentrismo, dos seus temores e conflitos (s.d. p.19-20). Isso exige exercícios cotidianos de abertura, confiança, respeito, diálogos etc. exige a reinvenção do próprio ser humano e, com isso, a ressignificação das relações que o envolvem.

Se, como advoga o *Pensamento do Sul*, é possível conciliar sentidos, saberes e experiências, é possível conciliarmos também conceitos, entendimentos e noções. Se vivemos em um diálogo sem fronteiras culturais, é importante aprendermos uns com os outros.

Movido pela lógica do *Pensamento do Sul*, lógica que permite dialogar com outros saberes não ocidentais, trago a África até aqui, para dizer que lá existe um termo cujo significado deveria ser mais do que compartilhado e sim ser vivido conscientemente. Trata-se do termo “Ubuntu” (que no aforisma zulu é “*umuntu ngumuntu ngabantu*”) significa: “uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas” ou “eu sou porque nós somos”. Ser pessoa significa ser relação. Ser humano significa ser por meio dos outros. Como esclarece Dirk Louw, psicólogo e filósofo africano.

Ser humano significa ser por meio de outros. Qualquer outra forma de ser seria ‘desumana’ no duplo sentido da palavra, isto é, ‘não humano’ e ‘desrespeitoso ou até cruel para com os outros. (...) Ubuntu significa simplesmente compaixão, calor humano, compreensão, respeito, cuidado, partilha, humanitarismo ou, em uma só palavra, amor (LOUW, 2010, p.5).

Portanto, as formas de ser individualizadas, concorrentes, conflituosas, egoístas, narcisistas são relações desumanizantes, acrescenta o autor (LOUW, 2010, p.5).

A incorporação cotidiana desse termo levaria a uma convivência respeitosa e amorosa, de cuidado e partilha para com o próximo, compaixão e calor humano, compreensão, humanitarismo e amor. Relações que reconheceriam o outro como legítimo outro na convivência.

Uma educação que considera esse termo seria uma educação que afirmaria e não negaria a existência do outro, do diferente, do estranho, porque todos-nós e os outros-compartilhamos da mesma teia da vida, nos alimentamos da mesma seiva da existência, somos energias vivas de estrelas que já morreram.

Para uma formação humanística e compreensiva da condição humana isso se torna fundamental em nossas vidas; é necessário percebermos que as diferenças que nos separam não anulam, nem são maiores do que as semelhanças que nos unem. Somos semelhantemente diferentes. Penso como a escritora Clarice Lispector que esse “humanismo é uma das coisas mais sérias do mundo” (LISPECTOR, 1996, p. 52).

Por outro lado, Rousseau foi um dos primeiros pensadores a defender uma educação voltada para a formação humana e para o a prender a ser. Como ele mesmo disse, ao se referir á educação de um jovem,

o objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, veem a aquisição e empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação, sem pensar que frequentemente, como diz Molière, ‘um tolo sábio é tolo mais do que um tolo ignorante’ (ROUSSEAU, s.d. p.45).

Quando uma pessoa não tem o coração fortalecido, os conhecimentos científicos são, em sua cabeça, como armas nas mãos de um fanático, acrescenta (ROUSSEAU, s.d., p. 47).

Sabemos que o conhecimento pode ser usado para matar ou para curar, para a destruição ou para a construção; ele pode esclarecer ou obscurecer, pode endurecer as mentes ou fertilizar os corações. Nos tempos de hoje, precisamos de conhecimentos que toque o lado sensível da concretude do mundo, que evoquem as forças generativas da vida e do ser, que façam despertar a poesia da nossa existência, que nos façam sonhar e, assim, nos permitam acordar para o autoconhecimento, o conhecimento do que nós somos. Foi pensando naqueles que tem conhecimento sem autoconhecimento, que fazem a crítica sem autocrítica, que são cegos pelas ideias que possuem, que Heráclito chegou a dizer: “acordados, eles dormem” (*apud* MORIN, 2013, p.26).

Estamos carentes de uma educação dos afetos, das sensibilidade, do saber viver com o outro e do saber ser. E precisamos de novas palavras que expressem isso, de palavras que nos acordem para sonhar o amanhã.

POR UMA EDUCAÇÃO PARA A BELEZA DOS GESTOS POÉTICOS

Penso, como Krishnamurti, que somente quando começarmos a compreender o profundo significado da vida humana é que haverá a verdadeira educação (s.d. p.85). Para um educador comprometido com a condição humana, evitar o cultivo exclusivo da razão, das monoculturas mentais e do desprezo das paixões; evitar as tiranias da

mente e o vazio do coração, talvez seja a única via de esperança na construção do homem de amanhã. Como disse Krishnamurti, precisamos ter amor no coração, e não somente erudição e saber (s.d. p. 79). “O homem que sabe dividir o átomo, mas não tem amor no coração, transforma-se num monstro” (s.d. p. 17).

Para sairmos da crise generalizada em que vivemos se faz necessário medidas práticas, objetivas, técnicas e efetivas. Mas, ao mesmo tempo, fazem-se necessárias medidas afetivas. Talvez pequenos gestos como aqueles que salvaram a personagem Regina da insignificância.

Um coração que canta, uma visão que não mata, um desejo que cria o que lhe falta, uma imaginação que sonha o novo, uma inteligência consciente, um sorriso que resiste à crueldade, uma palavra de amor, de atenção; uma presença sentida, consentida, vivida; uma poesia que de repente nos surpreende; o cuidado, a partilha; a palavra que fala quando deveria ficar em silêncio, esses são pequenos gestos que nada significam para a economia ou para a sociedade, nenhum compromisso tem com a mudança do mundo, mas são tão necessários quanto a necessidade que temos de sermos cada vez mais humanos. Como disse Clarice Lispector, “a mais premente necessidade de um homem é se tornar ser humano”. A vida humana também é construída por esses pequenos gestos que nos constroem.

Pequenos gestos como esses não mudam os rumos da economia, não alteram o funcionamento das tecnologias, não fazem ninguém ganhar mais ou saber mais, mas, com certeza, podem fazer a diferença no processo ensino-aprendizagem, podem sintonizar nossa presença com a presença do outro, podem acordar o que em nós dorme. Esse é um dos fenômenos humanos por excelência: “Só uns poucos gestos mansos e obstinados. E as coisas boas adormecidas acordaram, como que por ‘magia’” (ALVES, 1994, s.p.).

O mundo está carente desses gestos poéticos: gestos mansos e obstinados, simples e profundos, firmes e leves. Gestos poéticos são quaisquer gestos que fogem ao padrão, que negam a repetição, que tocam o coração de alguém; são palavras e ações que nos levam ao outro e nos coloca em contato com nossos “eus” profundos, porque no íntimo de nosso eu, encontra-se o outro, a humanidade. Quando buscamos a nós mesmos é que encontramos em nós, os outros. Nas palavras do poeta Octavio Paz: “eu buscava a mim mesmo e nessa busca encontrei meu complemento contraditório: esse tu que se torna eu; as duas sílabas da palavra teu” (1996, p. 35).

O professor poderia ser um poeta dos gestos humanos, gestos que fossem capazes de devolver a graça de viver a quem já não mais a tem; gestos capazes de tocar a sensibilidade do outro; gestos de desabrochamentos, de encantamento; gestos que expressem a leveza do ser e de ser. Gestos de amor que trazem em suas raízes de significado a capacidade de despertar, as palavras que nos fazem sonhar. Se é verdade, como disse Manoel de Barros, que a “palavra que eu uso me inclui nela” (2001, p.61), posso dizer que quando falamos com amor, cada palavra que se diz é uma revelação daquele que fala. As palavras têm uma força inacreditável quando estão a serviço de nossas paixões. As forças criadoras são forças emocionais, dizia o poeta Tagore (2007, p.31).

O escritor Ernesto Sabato tinha razão ao dizer que “foi necessário uma crise geral da sociedade para essas verdades simples, porém humanas, ressurgirem com todo o seu vigor. Estamos perdidos se não revertermos, com energia, com amor, essa tendência” (2008, p. 26).

Se no sentido original do termo, educador é aquele que tem a capacidade de fazer emergir, trazer a tona, fazer desabrochar o que existe no sujeito, o educador seria, por excelência, esse poeta dos gestos poéticos: um ser capaz de despertar o bem, a humanidade, a beleza que dorme no fundo do coração humano. Essa concepção res-

titui o educador de um grande papel social: construir o futuro que está em gestação. Ele pode ser um semeador de gestos que são capazes de reinventar o homem e de construir o dia que ainda não nasceu.

Quando fazemos uma coisa com gosto, quando amamos o que fazemos, o que é feito exala o que somos, assim como é por meio da sua flor que uma planta revela sua suavidade e seu perfume. Na poesia *Solar*, Adélia Prado diz isso de outra maneira. Diz a poesia:

Minha mãe cozinhava exatamente arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas.

Mas cantava.²

Nessa poesia, a obrigação é menor do que o prazer, o amor. A rotina de viver não silenciou o coração. A vida está afinada com o fazer e o fazer em sintonia com o ser. Esse é um gesto poéticos porque transforma a rotina em alegria, a vida prosaica em vida sensível. O gesto poético é transformador.

Há gestos suaves que são capazes de fazer grandes mudanças. Se gestos simples podem provocar grandes tempestades, podem também acordar um ser humano de um sono profundo. Penso, como Rubem Alves, que é destes gestos que nascem as grandes metamorfoses: dos indivíduos, das comunidades, de povos inteiros (2007). Foi gestos como esses que devolveu a dignidade de gente a Regina.

Essa educação para os gestos poéticos se torna cada vez mais importante em nosso dia a dia porque, ao contrário dessa cultura materialista, imediatista, fragmentada, dessa cultura do verbo vazio de sentimentalidades, os gestos poéticos podem expressar até mesmo aquilo que faz o verbo silenciar, os não-ditos que ecoam na sensibilidade de cada ser humano, que se comunicam com nossa voz interior. Isso requer outra aprendizagem: a aprendizagem do silêncio, da beleza, da escuta sensível do outro.

2 Poema: Solar. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/81478429/Poemas-de-Adelia-Prado>. Acesso: 29 de outubro de 2013.

FÁBULA

A educação poderia trabalhar com outra imagem de ser humano, precisa enxergar a natureza ou imagem do *humano do humano* que está em nós. Algo que pode ser compreendido pela fábula italiana intitulada *O dia e a noite* (PAMPLONA, 2005). Em síntese diz a fábula:

Alguém perguntou a um mestre:

- *- Mestre, como saber o exato momento em que a noite termina e o dia começa?*
- *O mestre dirigiu-se a seus discípulos, e perguntou se algum deles gostaria de responder à pergunta.*
- *Um deles disse:—É quando, ao nascer da aurora, já se **consegue distinguir** uma macieira de uma pereira.*
- *- Não, meu caro – retorquiu o mestre. – Não é isso.*
- *- Então, é quando já **consequimos reconhecer** um cavalo ao longe, na estrada – arriscou outro discípulo.*
- *- Também não é isso – repetiu o mestre.*
- *- Eu sei – afirmou outro. – É quando **consequimos distinguir** um fio de cabelo branco de um fio de cabelo preto.*
- *- Nada disso – tornou a dizer o mestre.*
- *- Então, quando? – indagaram todos, curiosos.*
- *- É quando olhamos **qualquer ser humano** e o reconhecemos como **nosso irmão**. Nesse momento, não importa que horas sejam, podemos ter certeza de que **a noite terminou**.*

Penso que é a educação e cada um de nós pode ser responsável pelo fim da noite e pela clareza que devemos ter sobre o ser humano que queremos construir para o futuro. A exemplo da fábula, talvez devêssemos aprender a “conhecer, de longe, aquilo que os olhos não mais podiam ver” (ALVEZ, 2007).

Precisamos de um humanismo não arrogante e cego. Precisamos dar, por meio da educação, uma outra face ao humanismo que hoje temos. “A outra face do humanismo é o do valor e da dignidade de todo ser humano, qualquer que seja ele, venha de onde vier. É esse humanismo que devemos não apenas assumir, mas propagar nesta era planetária, em que toda humanidade vive uma comunidade de destino” (MORIN, 2011, p.11).

A despeito das diferenças que nos distanciam e da distância que nos separam, somos capazes de vivermos momentos de alegrias, de compartilharmos as mesmas verdades, de respirarmos o mesmo ar, de conspirarmos um ideal comum e de sermos construídos pela força dos mesmos gestos.

Uma boa educação pode acontecer em meio a contextos locais ostensivos, difíceis, impróprios. Se não fosse assim, Paulo Freire (no Brasil) e Gandhi (na Índia) não teriam feito o que fizeram.

Não podemos mais, simplesmente, culpabilizar o Estado, o Governo, o Sistema. Cada um de nós também é parte desse todo que chamamos de Estado, Governo, Sistema, sociedade. “A sociedade são as relações existentes entre as pessoas” (Krishnamurti, s.d. p. 82). Cada um de nós também pode criar o que nos faltam. Cada um de nós também pode ser o artesão do oitavo dia. Cada um de nós pode aprender a cultivar a flor do cacto sem que fique ferido pelos seus espinhos. Poderia dizer, recorrendo a Clarice Lispector, que de agora em diante “cada homem é responsável pelo mundo inteiro” (1999, p.158).

Se em cada um de nós está inscrito todas as potencialidades do gênero humano, uma única pessoa é mais valiosa do que todas as riquezas do mundo. O pensamento, a vida e o ser humano são os tesouros do século XXI, um tesouro a ser descoberto, uma educação a ser construída, uma poesia a ser encarnada.

É necessário rearticular o homem com ele mesmo, com os outros e com seu universo circundante, porque a lógica mercadológica deslocou o homem do seu caminho e descolou o homem de si mesmo.

A reforma da sociedade, a reforma da educação e a reforma do pensamento podem acontecer simultaneamente com a reforma íntima do sujeito. Esse parece ser o desafio da educação para o século XXI.

Essa educação para os gestos poéticos parece simples se não fosse a dificuldade que temos de vivermos a simplicidade, algo que exige mudanças internas profundas, mudanças de valores, revisão de nossas visões, repensar de nosso pensamento. Às vezes, temos dificuldade de vivermos o que é simples. Portanto, essa é uma educação que enfrentará críticas, asperezas sociais, rejeições cognitivas, descrenças teóricas. Mas se ela for vivida conscientemente, ela romperá as barreiras assim como aquela flor que rompe o asfalto da qual falou Carlos Drummond de Andrade (2011, p. 36-7) em seu poema *A flor e a náusea*:

(...)
Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
Ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
Garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

(...)
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Essa flor que furou o asfalto, rompeu o tédio, superou o nojo e venceu o ódio vem dizer, por meio de sua *força de ser*, que o impossível pode se tornar possível. Ela é a possibilidade que nasceu num lugar aparentemente improvável. É uma resposta a desilusão: nasceu como a esperança que engendrará uma nova mentalidade e um novo futuro.

Talvez a educação possa contribuir para a mudança de mentalidade, para o cultivo da esperança e para fazer amanhecer a noite em que estamos. Acredito, como Sabato, que “se a mentalidade do homem mudar, o perigo que vivemos será paradoxalmente uma esperança” (2008, p. 25). Sem o princípio esperança, o desespero e a descrença não deixarão diferenciarmos o dia da noite, não deixarão o impossível se tornar possível. O homem é o único animal que, para sobreviver, precisa se alimentar de sonhos possíveis e utopias realizáveis.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Rubem. **Gandhi**: política dos gestos poéticos. São Paulo: FTD, 1994.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. In: **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 36-7.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** (ensaios). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. Tradução: Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, s.d.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo** (crônicas). Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**: pulsações (romance). Rio de Janeiro: Rocco. 1999.

LOUW, Dirk. Ser por meio dos outros: o Ubuntu como cuidado e partilha (entrevista). *In*: IHUon-line. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Ed. 353. Dezembro 2010. São Leopoldo, 2010.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade; *a identidade humana*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. Para um pensamento do Sul. *In*: **Para um pensamento do Sul**: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011, p.8-21.

PAMPLONA, Rosane. **O homem que contava histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

PAZ, Octavio. **Vislumbres da Índia**: um diálogo com a condição humana. Tradução: Olga Savary. São Paulo: Mandarim, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução: Fulvia M. Moretto. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie**. Tradução: Dorothée de Bruchard. Edição bilíngue. S.L.: Editora Paraula, s.d.

SABATO, Ernesto. **A resistência**. Tradução: Sérgio Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SABATO, Ernesto. **Antes do fim**: (memórias). Tradução: Sérgio Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TAGORE, Rabindranath. **Meditações**. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

UNESCO. **Aprender a viver juntos**: nós falhamos? Tradução: Rosa dos Anjos Oliveira Moreira Salgado. Brasília: UNESCO, IBE, 2003.



3

Jonas Sales

**culturas tradicionais
na formação
estética-artística:
contribuições
cênicas no espaço escolar**

Vamos conversar sobre corpo, cena, tradição e escola?

Para isso, trago a fala de Edison Carneiro, estudioso das sabedorias populares, para instigar as reflexões propostas ao longo dessa conversa. Esse diz que: “O escritor e o artista mais rapidamente estabelecerão o desejado contato com o povo naquela das suas manifestações que refletem o seu comportamento em face das relações de produção vigente na sociedade, como o registro e o comentário dos fatos da vida cotidiana” (CARNEIRO, 2008, p 11). E onde estão tais fatos que não, nas formas expressivas dançantes e dramáticas do universo que permeiam e refletem o imaginário do povo?! É sobre esses processos que manifestam a memória coletiva e os traços da nossa trajetória enquanto seres que constroem significados, que desejo referendar nas falas que seguem.

Muito se fala de cultura no espaço escolar com o intuito de articular ideias e explicar nossos comportamentos enquanto seres sociais, sendo este, um espaço de formação cognitiva, intelectual e, por conseguinte, cultural do sujeito. Assim sendo, ao considerar o contexto do ensino na contemporaneidade, faz-se pertinente indagarmos sobre como se configura os saberes construídos em diálogos com as expressões elaboradas ao longo de uma construção de histórias advindas de uma ancestralidade dos povos que compuseram nossa cultura. Neste sentido, como que as culturas tradicionais que constituem a formação de nosso povo contribuem para uma compreensão estética-artística no espaço da escola? Quais os caminhos que podem levar os nossos educandos a perceberem as manifestações existentes em nosso entorno como elementos fundamentais aos saberes de um cidadão?


Para essas questões, proponho aqui uma reflexão sobre a importância que as manifestações cênicas construídas pelo povo têm para a formação de sujeitos e que podem corroborar com descobertas históricas, estéticas e artísticas. Deseja-se que tais reflexões possam despertar o desejo e provoque inquietações para que estas formas

de arte estejam presentes de maneira mais contundente nos diversos espaços de educação, bem como nossos educadores percebam o quanto é necessário e potente a apresentação dessas manifestações aos nossos educandos e que, criar e recriar a arte das culturas tradicionais se faz urgente e fundamental para a construção do conhecimento.

A arte é realizada e construída pelo artista a partir de suas experiências e contextos estabelecidos a partir das relações com sua tradição e outras tradições absorvidas em seu processo de elaboração de saberes. Tal pensamento vai ao encontro dos dizeres de Edward Said que acrescenta “tanto a tradição nativa quanto as outras tradições a que tem acesso em um mundo construído de ‘territórios’ que se sobrepõem, histórias que se entrelaçam” (SAID *apud* REIS, 2011, p. 137). Portanto, parto da premissa de que o contato e apreensão dos signos, dos valores e ideias presentes nas manifestações expressivas colaboram com a educação estética, sensível e cognitiva do sujeito. Com isso, ampliam a capacidade de relações e compreensão do mundo e dos diversos contextos que o envolve. Estar em contato com ações que envolve relações com o coletivo possibilita que o ser humano se perceba em uma situação de inter-relação com o outro e, com isso, desperte a consciência da convivência essencial com sua cultura e também outras.

Considerando então que as relações com as manifestações expressivas da cultura, em particular as de tradições populares, fomentam uma conscientização dos fatores internos e externos que influenciam nos diversos fazeres do ser humano, propagar no espaço de ensino a composição de cultura ou de culturas da sociedade ao qual pertencemos fortalece uma educação sensível, ao considerar a estética não só como a forma, mas como o campo do saber das sensações, das possibilidades do sentir e perceber no corpo o fenômeno estético.

As manifestações cênicas que nascem e se propagam pelo povo, que se perpetuam e deixam suas marcas na história de modo



a fazer parte da identidade de grupos específicos e símbolos da sociedade, se tornam elementos de cultura. Nesse sentido, a cultura é algo que remete a diversas versões conceituais que se encontram e divergem de acordo com a área epistemológica ao qual desejamos ter como orientação. No entanto, pensar a cultura como processos que permitem não só a transmissão de valores, feitos e formas, mas também como elemento de política e educação sensível é importante na contemporaneidade. Essa importância de reconduzir o pensamento sobre cultura para outras camadas além dos conceitos aprendidos ao longo dos séculos de colonização presente no Brasil, se faz pertinente para conduzirmos um pensamento que provoque os espaços de educação para uma educação estética-artística que abarque os saberes sensíveis em conexão com contextos relevantes da atualidade. Se o cultural é aquilo que podemos transformar, alterar a partir do que a natureza nos oferece, são as relações estabelecidas com o outro, regras que nos fazem seguir, crenças que nos passam, neste sentido, estas estão aptas a mudanças constantemente.

A palavra cultura em sua raiz latina “*colere*” indica desde cultivar, habitar e até proteger, e suas derivações desencadeiam outras significações, fazendo com que a cultura possa contemplar tantas ideias e conceitos. Diante disso, enfatizarei os termos ‘cultivar’ e ‘habitar’ no desenvolver desse diálogo como eixos de reflexões e indicadores de caminhos.

O ser humano produz a partir de suas descobertas e vivência com a natureza, ou seja, a terra, a região que habita, bem como com os outros sujeitos que desenvolve interações, e estes, também se constituem na natureza. Assim, “se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (EAGLETON, 2011, p. 11). Com isso quero enfatizar a importância que tem entre a construção da cultura humana na inter-relação com a natureza, e, neste arcabouço, os humanos são natureza

e que se relacionam entre si produzindo e manifestando suas ideias e sentimentos. Uma das formas dessas transmissões são as expressões artísticas que mostram por meio de corpos, manifestando um complexo sistema de significados, técnicas e emoções em forma de arte.

No atual instante em que vivenciamos rupturas com a colonização europeia no campo das ideias e saberes, das estéticas e modos de educar, olhar para casa, para dentro de nosso espaço é de grande importância para que sejam reconstruídos os olhares, o *modus operandi* e conduzir processos de ensino e aprendizagem do sujeito nos diversos campos do conhecimento. Sendo assim, gerir atividades que levem à elaboração do saber para além do que foi ensinado ao longo de séculos de colonização em nosso país, direcionando para um apagamento e desvalorização das culturas localizadas nos diversos cantos territoriais e sociais é providencial. Para consolidar essa provocação, compartilho da ideia a seguir:

para identificar e apreender a própria realidade e a realidade do outro, é fundamental que o ser humano tenha a oportunidade de reconhecer os próprios códigos simbólicos, detectados principalmente nas produções artísticas nas suas diversas manifestações expressivas. O desenvolvimento das próprias potencialidades criativas propicia a percepção e a análise crítica, também, das potencialidades do outro, oportunizando ao indivíduo tomar um posicionamento mais participativo e transformador da realidade, de forma mais consciente e humana. (BLAUTH, 2011, p. 42)

Portanto, transformações nos caminhos e procedimentos didáticos que se aproximam de estéticas da arte advinda das comunidades, dos terreiros, de espaços outros que não foram chanceladas por uma cultura europeia colonizadora, permite o envolvimento do sujeito com outras possibilidades de ver e sentir o mundo.

A diversidade artística em suas múltiplas linguagens sugere a oportunidade de discutirmos as diversas realidades e contextos que envolvem a sociedade com vários olhares. Os espaços de educação

formal ainda atuam, em suas propostas conceituais e metodológicas, de um modo a voltar-se para uma formação dita elitista e erudita, que não privilegia a pluralidade e a descoberta de outras formas de estar e saber as culturas artísticas. Para tanto, as conquistas obtidas para o ensino de arte no Brasil, abrem-se para que a escola possa dialogar com essa pluralidade cultural, defendida nos temas transversais da LDB 9394/96. Com isso, esta oportunidade recai na discussão a respeito das culturas tradicionais e de vasta gama de visualidades, multiculturalidades e corporeidades presentes nas expressividades populares.

De volta ao termo “*colere*”, habitar e cultivar como derivados e significados desta, sugerem que pensemos a cultura como modo de cultivo e que possamos habitá-la. Desse modo, sugiro pensar nesses termos em que o corpo é a casa que pode habitar e cultivar as culturas tradicionais, neste diálogo, com ênfase na cena.

CULTIVAR AS CULTURAS TRADICIONAIS

Historicamente os espaços de ensino promovem no período da educação infantil uma aproximação com as culturas tradicionais, enfatizando personagens, músicas, comidas típicas, danças e encenações como elementos da cultura do povo, em especial, ao comemorar o Dia do Folclore em 22 de agosto. Somos educados a aceitar tais formas culturais como menores e pertencentes a vidas de um grupo social, em sua maioria simples, que ficam estética e artisticamente à margem da arte vista em museus e feitas na academia. Nesta configuração separatista de ver as culturas tradicionais como *folklore*, palavra esta que remete a um momento de manipulação e separação de culturas em eruditas e/ou populares, elitista ou marginal, cristalizam valores que perpetuam uma discriminação com esses formatos estéticos de arte. Sendo essa concepção fruto de uma ideia de elitismo intelectual e do

pensamento positivista promovida por pensadores do fim do século XIX, perdurando este ranço até os dias atuais. Diante disso, não se ver, de modo efetivo, uma preocupação com as culturas tradicionais no espaço da escola em que estejam presentes em seus conteúdos e currículos. Os estudos dos 'saberes do povo' surgem de momentos pontuais e acentuando uma ludicidade sem a exploração de seus contextos e sem a busca de construir relações de descobertas, de elaboração de saberes por meio desses fazeres.

Ainda nos anos iniciais, presenciamos as danças “populares” como uma forma de aproximar as crianças das culturas tradicionais em que vivenciam, em seus corpos, a experiência de construir uma relação com histórias que fazem parte da sua própria história, bem como outras realidades que se mostram presentes no instante da experiência dançante. Com isso, abre-se um espaço para que esses pequenos corpos possam perceber e sentir a ancestralidade e a força que permeiam os contextos do ritmo, da coreografia, do movimento. Portanto, o ato de dançar a tradição perpassa por um modo de conhecer e propagar culturas, saberes que se inscreveram em corpos anteriores e se perpetuaram até os nossos dias. É o corpo em processo de conhecimento e reconhecimento de si e dos outros, de si e do mundo. Assim, o espaço escolar está proporcionando o cultivar as culturas tradicionais na casa corpo, na fisicalidade da natureza humana. A Ciranda, o Forró, o Maracatu, a Congada, o Samba, o Frevo, todas essas danças têm a oportunidade de ser plantada nestes corpos para que o seu cultivo seja preservado.

A partir do instante que a cena, o movimento se incorpora na biografia de um sujeito, histórias se constroem e saberes se consolidam. No entanto, as crianças crescem, e na medida deste crescimento o espaço escolar vai esquecendo de dar continuidade aos processos de propagação e cultivo das histórias, valores e estéticas das artes construídas pelo povo. Na adolescência, o cultivo das tradições populares inicia uma diluição e os saberes e significações ganham uma

representatividade mais frágil, com possibilidade de reforçar uma marginalidade potencializada pelas culturas eurocêntricas, reflexo de uma colonização secular e que perpassa, fortemente, os conceitos e valores que temos em nossa sociedade. Nesta fase, o foco está nas cognições matemáticas, nos conceitos biológicos e práticas tecnológicas e, muitas vezes, o espaço educacional deixa a desejar com práticas que se voltem para a apreensão do sensível. Pensar o corpo como canal de aprendizado torna-se desafio. As artes corporais e a exploração de conteúdos que envolvem as culturas tradicionais deixam de ser prioridade e o dia do “folclore” já não é uma data a se comemorar. A ludicidade do período de infância, outrora tão valorizada, deixa de ser cultivada e as experiências cênicas corpóreas deixam de ser provocadas.

Esse contexto que permeia a fase da adolescência, infelizmente pode ganhar outros caminhos no espaço de desenvolvimento pedagógico, não oportunizando o contato com as culturas tradicionais. Trazer os adolescentes e jovens para as vivências corpóreas cênicas com as quais eles possam se identificar e dialogar, deve ser frequente e estar contido no cotidiano da escola em todos os seus ciclos. Com isso, estaremos dando a oportunidade de alocar um grau elevado de apreensão e criticidade sobre os modelos artísticos que são explorados pela academia formal.

As manifestações cênicas tradicionais são ricas em variedades temáticas e estéticas, com personagens, movimentos, figurinos que propiciam uma reflexão para jovens e adolescentes levando-os para um resgate da ludicidade deixada para trás quando criança. Trazer as danças tradicionais, o Reisado, o Pastoril, o Maracatu, os dramas como Nau catarineta, Boi-de-reis e Cavalo-marinho são construções cênicas produzidas pelo povo ao longo do tempo que só são apreendidas se for dado a possibilidade de conhecer e vivenciar seus códigos estéticos.

Não considero como possível o despertar para uma educação estética-artística sem que os códigos de tal produção de arte sejam

conhecidos. Tal conhecimento amplia a capacidade de elaboração e de articulação com os contextos contidos na obra em conexão com o sujeito apreciador. Nesse sentido, o papel do educador mostra-se como fundamental para que essa conexão e construção de saberes sejam articuladas. Para isso, a busca contínua por essas referências como fonte de conhecimento do educador é muito importante, dando amplitude “sobre a função da arte no campo epistemológico, procurando entender como estes outros indivíduos expressam a sua subjetividade, estabelecendo uma melhor interação e compreensão com as produções estéticas de outras culturas”. (BLAUTH, 2011, p. 42)

Temos o poder de transformar, redirecionar, propagar os modos de fazeres humano por meio de nossas ações, de nossos processos de confabulações com os saberes que adquirimos ao logo de nossas vidas. Estamos a trocar constantemente com os outros, com a natureza e em reelaborações contínuas, portanto, o contato com a estética sensível presente nas manifestações cênicas tradicionais permite uma percepção da relação do eu corpo com o outro e comigo mesmo, bem como entender e cultivar a nossa história. Assim, constrói-se relações humana e contextos da história, como corrobora Tinhorão com a reflexão que segue.

As relações dos homens com as coisas não se dão isoladamente, mas enquanto os homens se relacionam entre eles, o que transforma até mesmo a prática promovida por intenção ou pensamento isolado, numa prática da vida dos homens, o que fixa é o conjunto das suas relações, comprovando que a História natural do homem, na verdade, é a história da ação dos homens em sua prática social (TINHORÃO, 2001, p.11).

Com isso, a continuidade do cultivo das manifestações cênicas tradicionais como cultivo da cultura presente em nossa história, reforça a importância que existe nas inter-relações pessoais como construtor de saberes sensíveis e, conseqüentemente, colaborador para uma educação estética-artística.

Portanto, é mais que necessário que o espaço de educação seja o lugar de cultivar o Maracatu, o Maculelê, o Circo, o Coco-de-rodada, a Lapinha, o Samba, O Boi em todas as suas formas, para que a construção do sujeito social se dê a partir de uma consciência de uma diversidade de formas, cores e movimentos.

HABITAR AS ESTÉTICAS ARTÍSTICAS DA TRADIÇÃO POPULAR NO CORPO

O ensino de Arte na escola contemporânea deve estar preocupado em promover o contato dos alunos com a multiplicidade das estéticas que estão contidas na construção de uma história diversa brasileira. É papel da escola oferecer experiências estética-artísticas que leve o aluno para vivências que ampliem o seu senso crítico em relação aos contextos sociopolíticos e cultural, que sua formação de gosto não se resuma ao bom ou ruim, gosto ou não gosto e que perceba que seus valores podem se dar de forma mútua e conectada com os vários mundos existentes. Desse modo, cria-se um olhar que contempla democraticamente, leituras étnicas, de gênero, sociais, culturais do sujeito em formação, levando assim para sua história adulta.

Ao pensar na trajetória de um ser humano considerando seu processo de formação no contexto educacional, a figura do formador/educador presentifica uma parcela pontual na inserção de ideias subjetivas e concretas, até a elaboração de seu olhar para as formas sensíveis de falar da vida, e nesta – a Arte.

Diante disso, para ajudar à movimentação do educador com o ensino das formas sensíveis, considero pertinente a fala de Blauth (2011) para adentrarmos no que considero de habitar as culturas tradicionais em nosso corpo, em nossos saberes. Esta diz que,

é necessário que o educador vislumbre possibilidades que oportunizem estabelecer conexões significativas para que os alunos possam identificar e assimilar as diferentes expressões estéticas que, muitas vezes, não têm nenhuma relevância justamente pelo desconhecimento dos seus códigos simbólicos. O entendimento de que as produções estéticas configuram-se a partir das múltiplas inter-relações culturais, com as suas diversas especificidades, geram possibilidades de enriquecimento mútuo e, também, podem minimizar as diferenças (BLAUTH, 2011, p. 42).


Portanto, o território do espaço escolar é espaço que se mostra propício ao encontro e reencontro com histórias e seus personagens numa perspectiva de construir conhecimento, de inserir ao sujeito códigos que permitam organizar suas reflexões a respeito da diversidade cultural e artística que o envolve e forma sua identidade. Trazer como forma de apresentação para os educandos ou resgatar as manifestações tradicionais na escola, espelha a territorialidade em que tal grupo está inserido. Revela o contexto de ancestralidade em contraponto ao momento atual que estes vivem em um despertar para a construção de educação estética-artística.

No sentido da cultura como habitar, adentro no universo do corpo como casa, no corpo como território de habitação dos saberes constituídos nas manifestações cênicas como fruto da cultura construída, como territorialidade e identidade. E, sendo corpo natureza, este se envolve com a oferta que resulta dos processos de relações do ser humano com seu entorno natural, pois considero que na inter-relação do humano com a natureza, cultura é produzida. Assim, “É, no sentido de construir nossa “casa” no mundo, no tempo e nos espaços que forjamos a nossa identidade, que elaboramos as tessituras finas que compõem as nossas territorialidades. Ora, o habitar pressupõe construção. E a construção pressupõe o habitar”. (MARTINS, 2010, p. 3). Nós habitamos os espaços, os territórios e nesta relação de convivência, criamos proposições de reorganizar e projetar o que percebemos

e vivemos nesses espaços. Com isso, a criação simbólica por meio da arte gera significados e refletem os grupos humanos com contextos de vida e conexões de corpos. A elaboração de manifestações cênicas é uma resposta estética ao desejo do humano mostrar-se e explorar o coletivo social. Portanto, habitar a cultura no corpo e o corpo habitar os espaços de cultura, expande as possibilidades de construção de saberes em uma constante relação entre o sensível-estético, a historicidade que nos envolve e a natureza com quem partilhamos o habitar.

Neusa Maria Gusmão faz uma crítica ao colonizador no contexto da cultura, indo ao encontro das proposições provocativas que trago para essa discussão. Esta diz que “O caminho do imaginário ocidental que contempla o outro, mas não o vê, que vê o corpo dos sujeitos sociais, mas não sua alma e que constrói um conhecimento compartimentado que ora vê uma coisa e não vê outra”. (GUSMÃO, 1997, P. 48). Com isso, nossa história pedagógica revela, como antes apontado, que nossos espaços educacionais ainda importam um conhecimento centrado em conceitos e modelos impostos por uma organização colonizadora. Consequentemente, agir com a reprodução de um conhecimento dito universal, enfatiza o que os colonizadores fizeram o tempo todo quando à frente do poder, desvalorizando o que ao longo do tempo fizeram questão de não revelar, não mostrar, como as expressões de cultura dos povos africanos e indígenas que constituem a formação cultural brasileira.

Quando o corpo do estudante adentra no universo das culturas tradicionais, a escola está oferecendo que este possa descobrir e ter a oportunidade de identificar os signos, textos e contextos que circundam tais fazeres. Gusmão já no fim do século XX, enfatizava que “A escola como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda, como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural de seus alunos”. (GUSMÃO, 1997, p.43). Hoje, na segunda década do século XXI, ainda estamos diante da mesma problemática. A autora



instiga-nos a pensar sobre como as escolas enfrentam os desafios que os vários campos epistemológicos como a antropologia, sociologia e história trazem para colaborar com as discussões da diversidade cultural e os paradigmas que envolvem o tempo anterior e o contemporâneo. A partir disso, provoca-nos a discutir e repensar o papel pedagógico que a escola exerce para com a inserção e chancela da pluralidade cultural, reconhecendo e rompendo com a hegemonia exercido ao longo dos processos pedagógicos constituídos na educação. O pensamento do colonizador, ainda dominante como princípio educativo, revela poder, dominação do saber e canalização para uma hegemonia do conhecimento. Assim, trazer um olhar para a diversidade de culturas e seus aspectos de arte com suas devidas estéticas, insere para a educação contemporânea um outro patamar de perceber o outro e se perceber. Gusmão (1997, p.43) diz que “Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano”. Sugiro então que seja redirecionado o desejo de poder e saber para partilhar e democratizar o acesso ao conhecimento deixando cair a supremacia de um saber colonizador, opressor e separatista.

Essa discussão sobre a inserção da cultura tradicional habitando o espaço da escola não é um fato novo, no entanto, ainda continua a impor desafios a serem vencidos. Em outrora, a pesquisadora das danças tradicionais brasileiras, Maria Amália Giffoni, já fazia alusão sobre a importância destas como um manancial de temas educacionais que repercute no social, biológico e sensível do educando elevando a dança como uma linguagem cênica fundamental, como vemos na fala:

Além de conseguir-se por ela o aperfeiçoamento das qualidades físicas e funções correlatas, obtêm-se pela dança o desenvolvimento de atributos sociais e morais. Desse modo, sua contribuição é preciosa e, por certos aspectos, insubstituível. Não será exagero dizer que a dança, entre as atividades físicas, é das que mais acentuadamente concorrem para o aperfeiçoamento

integral do ser humano. De fato, ela influi em múltiplos aspectos das formas e do ajustamento humano (GIFFONI, 1964, p. 15).

Percebe-se que a preocupação com os benefícios do corpo em contato com manifestações cênicas dançantes é fortemente apontada como justificativa destas estarem presentes na educação, sendo valores e aspectos educativos fundamentais na formação do sujeito. Nesse sentido, além das funções físicas, enfatiza as danças tradicionais em seu valor social e proporcionador da comunhão cultural em que transmite ideias e comportamentos de povos que estiveram presente no espaço natureza em momentos anteriores. Revelam o espírito de comunidade presente nos dias atuais que se fizeram em gerações anteriores.

Ao habitar as manifestações cênicas no corpo, o educando, em frente a uma multiplicidade de tarefas em seu cotidiano escolar, pode descobri-las e com isso, mostrar-se como funcional para a descoberta de ser no mundo e nas relações sociais com o outro em uma intercorporeidade com o grupo escolar e social em que vive. Ao comentar sobre a vasta gama de festividades e ações dramáticas construídas por povos negros e outros grupos étnicos no Brasil, Joel Rufino dos Santos (2014) lista essas expressividades e confirma a riqueza que podemos adentrar como os Reisados, a Chegança e Fandangos, e acrescenta:

Assim como procedem delas, o Bumba meu boi – o mais africano ou africanizado de todos os folguedos, também um pouco português, um tanto caboclo, o Maracatu, o Congo, as Taieras de Pernambuco, as Congadas, os Quicumbres e os Quilombos da Bahia, de Minas, do Rio e São Paulo, o Moçambique do Vale da Paraíba – e tantas outras que não sobreviveram ao tempo. O país não era ainda um projeto, e no sertão – corruptela de deserto –, onde chegassem os europeus, com seus escravos e servos, se fazia drama. É admirável (SANTOS, 2014, p. 75).

Admirável então, é a construção de nossas formas tradicionais compostas pelos povos que constituíram nossa sociedade e dessas se representarem corporificadas na cena. Negros, indígenas, europeus, trazem seus segmentos de arte e transformam, no território Brasil, um

arsenal de espetacularidades que edificam a formação de nossa identidade. Saber e apreender sobre esses elementos de nossa cultura é de prioridade necessária ao conhecimento cidadão.

Ao trazer o Maracatu, Maculelê, Frevo, Congos e Maçambiques para o pátio da escola, o contato com a cultura afro-brasileira se dá e se entrelaça nos corpos dançantes vivenciando os textos históricos transformados em identidades corporais que se perpetuam nos diversos territórios que constituem esses povos. A africanidade que em terras brasileiras chegou se exprime e descortina em saberes que estão em nosso cotidiano por meio de imagens, falas, sabores e cores. O educando se percebe partícipe e comunga com os afetos presentes nas expressividades sensíveis elaboradas pelos povos negros em nossa sociedade. Desse modo, também está contribuindo para romper com a discriminação e o racismo existente nos espaços sociais que ainda insiste em desvalorizar e minimizar esses grupos.

Ao dançar o Caboclinho de Pernambuco ou vivenciar o *toré*, dança ritual de povos indígenas brasileiros, em que além do ritmo sonoro que envolve o corpo, acrescenta-se a pintura, adereços, entra-se em contato com uma história de natureza e ancestralidade da nossa terra. Desperta uma experiência diferenciada das que vivenciamos em nosso cotidiano urbano que afasta esses grupos sociais da convivência de troca intercultural e resgata um símbolo de resistência da cultura indigenista das terras brasileiras.

Vislumbrando essas possibilidades cênicas, ao habitá-las ou deixar-se ser habitado por elas, reflete o encontro do educando com estéticas artísticas que revelam a diversidade possível de perceber nossas culturas. As manifestações cênicas se expressam no corpo por meio de seus movimentos e o movimento é forma de mostra-se em ação, vivo, que expõe fatos, camadas de um eu e de um coletivo construído por culturas. Portanto, construir espaços em que corpos se percebam elementos que manifestam os saberes e contextos dos povos que criaram nossa história e cultura é mostrar o concreto das relações. Considerando que:

O movimento não é uma ilusão e sim uma concretude permeada e traçada por contextos específicos. São esses contextos, se considerados em processos de ensino e aprendizagem, que darão outra dimensão ao movimento humano que não a dimensão da reprodução, da cópia, da execução silenciada ainda tão presentes nas salas de aulas [...] (MARQUES, 2010, p. 160).

Assim sendo, se nossas ações do dia-dia se impregnam de sentidos, signos, simbologias, o corpo em estado de cena permite ser espelho dessas experiências e revela sentidos. Torna-nos criadores e coautores de narrativas já construídas, como no caso das manifestações cênicas tradicionais. O espaço da escola pode e deve ir além da mera reprodução de corpos em cena no dia 22 de agosto, sendo reveladora, promotora do saber artístico e construtora de sujeitos sensíveis às formas de artes presentes nas tradições do povo.

APONTANDO CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA

Para conduzir para uma conclusão sobre os apontamentos aqui deixados, reforço a crença de que desenvolver processos cênico-pedagógicos, ou seja, processos, ações, metodologias que tenham a cena como propositora de elaboração de saberes, de apreensão de conhecimento tendo o corpo como elemento da percepção na escola, é de essencial urgência. Levando em consideração que esses processos trazem a diversidade cultural presente em nosso país, incentivando o conhecer e o “resgatar” os contextos históricos e sensíveis elaborados por nossos ancestrais, conduzem para uma formação de sujeitos sociais que veem a arte de forma plural e que merecem ser vistas e vivenciadas com respeito e admiração. Devemos considerar que;

A prática educativa que assume um plano de trocas num contexto de atividades inventivas, onde educadores e educandos partilham experiências, aliada à vivência de manifestações simbólicas oriundas de sua cultura local, parece ser um método pelo qual se alcança o crescimento da auto-estima e a produção orgânica de conhecimento, capaz de proporcionar ao indivíduo a consciência da relação entre imagem e conceito, sensação e pensamento, hábito e comportamento social harmônico (GUSMÃO, 2004, p. 158).

Diante disso, a escola é o espaço de formação e elaboração de saberes, e assim sendo, pode contribuir para que o educando se encontre não só com as teorias e ícones da produção do conhecimento mundial, mas, acima de tudo, que possa promover o contato com a história do seu povo e dos valores que constituem a nossa estrutura sociocultural. Para tanto, desejo apontar perspectivas que possam corroborar para uma educação estética-artística que priorize o sensível e a diversidade, rompendo com a discriminação que paira sobre as artes de culturas tradicionais. Proponho que nós educadores e construtores de saberes olhemos para caminhos conduzindo nossos educandos para:

- a. permitir o acesso dos educandos às manifestações cênicas tradicionais em pé de igualdade com outras produções cênicas, revelando seu potencial artístico e estético, proporcionando leituras e releituras desses modos de produção de arte;
- b. vivenciar a prática de culturas tradicionais no “pátio” da escola, ou seja, dentro, nas estranhas do território educacional. Com isso, o educando tem a oportunidade de vivenciar no corpo os aspectos técnicos e estéticos que são expressos;
- c. promover reflexões em que o educando possa perceber que as manifestações cênicas tradicionais são expressões de alteridade e de luta por posicionamento e pelos valores intrínsecos da comunidade;

- d. romper com as possibilidades de discriminação que envolve as manifestações da tradição popular e que façam as conexões necessárias para que, através destas, seja entendido os povos que construíram nossa história cultural, tais como os africanos e povos autóctones, dando a importância necessária para suas formas de arte.

Diante dessas proposições, estar-se a reivindicar que o conhecimento seja dado de modo a contribuir para ressignificações de paradigmas construídos a respeito dessas culturas edificadas no ventre dos espaços populares. São necessárias relações basilares para se edificar os saberes e que se façam concretos na vida do indivíduo. “Entender o conhecimento como relação significa pensá-lo como atividade e não faculdade, pois toda relação implica ação, exercício, movimento, não podendo ser consubstanciada em algo material e inerte”. (RICHTER, 2001, p. 183). Portanto, não basta a ‘festinha’, a ‘pecinha’ ou ‘dancinha’ no dia do folclore ou evento similar, é preciso habitar e cultivar essas ações no espaço escolar. O redirecionamento das propostas e metodologias que envolve a cena, o corpo considerando as manifestações cênicas tradicionais, leva a escola a se redescobrir com os elos que se encontram em contextos cotidianos e da convivência em sociedade.

A vivência com as manifestações cênicas tradicionais promove a interlocução entre o eu e o outro, entre a minha cultura individual e as culturas outras, entre o eu corpo e os outros corpos, desenhando uma conjuntura de diálogos entre sujeitos. O corpo apreende os saberes estético-artísticos construindo um elo com a memória coletiva e possibilitando escolhas, decisões em que as emoções se conectam de maneira mais ampla e favorece o enraizamento do conhecimento adquirido. Sejamos corpos que encontra e reencontra constantemente com nossas histórias e saberes. Assim, seremos corpos transformadores em uma sociedade que precisa da festança e da ludicidade presente nas manifestações cênicas tradicionais.

REFERÊNCIAS

- BLAUTH, Lurdi. Arte e ensino: uma possível educação estética. *In*: Em Aberto. v. 21, n. 77. jun. 2007. Brasília, 2007.
- CARNEIRO, Edison. **A Sabedoria popular**. São Paulo: WMF/Martins Pena, 2008.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- GIFFONI, Maria Amália Corrêa. **Danças Folclóricas Brasileiras**. São Paulo: Edições Melhoramentos. 1964.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. *In*: Cadernos de pesquisa. nº 107. julho/1999.
- GUSMÃO, Rita. A retomada do corpo. *In*: TEIXEIRA, João Gabriel., *et al.* (Org.). **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização**. Brasília: ISC-UNB, 2004.
- MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARTINS, Geraldo Inácio. Existir como natureza, viver numa cultura: pensar e habitar com novas territorialidades. *In*: Geo UERJ. Ano 12, nº. 21, v. 2. 2º semestre de 2010.
- REIS, Eliana Lourenco de Lima, **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. *In* PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A Educação do olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Editora Mediações, 2001.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **A história do negro no teatro brasileiro**. Rio de Janeiro: Novas direções, 2014.
- TINHORÃO, José Ramos. **Cultura Popular – Temas e questões**. São Paulo: Editora 34, 2011.



4

Robson Carlos Haderchpek

Por uma pedagogia ancestral:

*Saberes antigos
(in)corporados às Artes da Cena*

“preto velho quando vem
vem beirando a beira mar
põe a conga no sereno
deixa a conga serenar”³

A primeira vez que vi uma entidade incorporada foi por volta dos 5 anos de idade. Naquele dia, finalzinho de tarde, minha mãe havia feito café preto e tinha preparado um cachimbo. Com uma inocência infantil eu perguntei por que ela estava fazendo aquilo, pois meus pais fumavam cigarro. Ela me disse que nós receberíamos uma visita e que todos nós deveríamos nos preparar. Pediu que eu e meus irmãos tomássemos um banho e nos colocou roupa branca, depois ela nos ensinou a música que está na epígrafe deste artigo. Minha mãe disse que nós precisaríamos cantar essa música para chamar o nosso convidado e então nós começamos a aprendê-la. Algum tempo depois meu pai surgiu na porta da sala, ele tinha passado a tarde trancado no quarto e então minha mãe falou “peçam a benção ao Pai, ele é o nosso convidado”.

Meu pai e minha mãe moravam conosco, por que ele seria o nosso convidado? Quando o vimos adentrar pela porta o nosso primeiro impulso foi ir ao encontro dele e abraçá-lo, mas a minha mãe pediu que nós ficássemos sentados enquanto ela pegava uma caneca de café para ele. Meu pai estava diferente, seus olhos estavam semicerrados e ele estava vestido de branco também. No pescoço ele trazia uma guia de miçangas, a coluna estava arcada e ele caminhava devagar. Quando ele se sentou minha mãe acendeu o cachimbo dele e ele começou a soprar a fumaça na gente. Eu e meus irmãos rimos, depois ele chamou um por um e pediu que nos sentássemos no colo dele, ele disse que era pra gente obedecer à minha mãe. A voz dele estava estranha, ele falava muito baixinho e trazia uma certa ronquidão, parecia que não era ele.

3 Ponto da Umbanda referente à entidade do Preto Velho.

Ele pediu café, conversou com a gente, soprou fumaça na gente várias vezes e depois de um tempo ele disse que precisava ir embora. Naquele momento nós começamos a cantar novamente a música que a minha mãe tinha nos ensinado e algum tempo depois meu pai teve um solavanco no corpo e caiu ajoelhado no chão. Minha mãe foi ajudá-lo a se levantar e pediu para que ficássemos sentados. Após se levantar, meu pai disse que ia tomar um banho e que em seguida voltaria para ficar com a gente.

Puxando na memória, esta foi a primeira vez que vi uma entidade. Na época eu não sabia o que era um Preto Velho, nem eu e nem os meus irmãos, por isso nós agimos de modo natural. Nós percebemos que havia algo diferente com o nosso pai, mas para nós ele era o nosso pai. Depois de um tempo eu descobri que muitos Pretos Velhos são chamados de “Pai”: Pai João de Aruanda, Pai Joaquim das Almas, Pai Francisco, Pai Antônio, Pai Salustiano, etc.. A designação de “Pai” remete à sabedoria que essas entidades emanam, alguns são chamados também de “Vovôs” e “Vovós”: Vovô Agripino, Vovô Jeremias, Vovó Maria Conga, Vovó Catarina. As designações de “Mãe”, “Tio” e “Tia” também são comuns: Mãe Benedita, Tio Gérson, Tia Chica, entre outros.

Sem saber que um dia eu seria ator, aquela experiência ficou gravada em minha memória e neste momento eu busco resgatá-la para refletir acerca de um saber ancestral, de uma pedagogia ancestral. Tal como os Exus, os Caboclos, as Pomba Giras, os Marinheiros, os Ciganos, os Erês e os Boiadeiros, os Pretos Velhos são entidades da Umbanda, religião de matriz afro-brasileira que se estrutura a partir de entidades sagradas. Segundo o pesquisador Rafael de Nuzzi Dias:

A categoria espiritual preto-velho é indiscutivelmente figura-chave na umbanda, sendo uma das mais antigas, mais encontradas nos terreiros e mais citadas em toda a literatura (NEGRÃO, 1996; CONCONE, 2001). No que diz respeito à sua antiguidade, é amplamente difundida entre umbandistas e pesquisadores a ideia de que os pretos-velhos foram, juntamente com os caboclos, os grandes precursores espirituais da umbanda, tendo

vido estas as primeiras entidades do panteão a incorporarem e reivindicarem a fundação de uma nova religião por meio da criação dos primeiros centros de umbanda, dos quais se tornaram os líderes espirituais e patronos (NEGRÃO, 1996) (2011, p.83).

As entidades da Umbanda nos conectam com um imaginário afro-brasileiro e em sua maioria elas fazem ecoar as vozes de um povo, remetem a uma identidade, a um fato histórico. Através da Umbanda nós podemos reatualizar a nossa memória e nos conectar com um universo mítico e sagrado. E os Pretos Velhos espelham exatamente isso, pois eles trazem consigo as lembranças da escravidão. Sobre eles o pesquisador Rafael de Nuzzi Dias comenta:

Os pretos-velhos tal como incorporados (em duplo sentido) pelos umbandistas parecem ser produto de um processo abrangente de sacralização e mitificação de personagens e fatos históricos, calcado na necessidade de reatualização de memórias profundamente arraigadas no âmago das comunidades afro-brasileiras desde os primeiros tempos de suas afirmações culturais e identitárias. Memórias que guardam os momentos mais significativos e coerentes das vidas humanas; vozes que ecoam na história e em vívidas experiências pessoais onde singular e coletivo emergem e se encontram (CASAL, 1997), e a experiência de cada um pode mover-se através das lembranças e vidas dos outros, ganhando alcance comunitário e expressando situações comuns ao grupo (BAIRRÃO; LEME, 2003) (DIAS, 2011, p.86).

Através das entidades da Umbanda o singular e o coletivo se encontram e são redimensionados a partir de experiências em comunidade. É no Terreiro⁴, nos Centros de Umbanda ou no Ilê que estes encontros acontecem, por isso, a experiência individual da incorporação pode ganhar uma dimensão coletiva. As entidades baixam nos Terreiros para trabalhar, para harmonizar a energia da Casa, para realizar curas, dar conselhos, fazer limpezas espirituais e abrir caminhos, e todas essas ações só fazem sentido em comunidade.

4 Os Terreiros são os espaços sagrados em que a incorporação acontece, todavia, vale salientar que alguns médiuns recebem autorização das suas Casas para incorporarem em outros locais, devidamente preparados, como o que aconteceu com o meu pai.

Feita esta breve explanação sobre a importância das entidades na Umbanda, proponho agora um redirecionamento de olhar. E se o Teatro pudesse aprender também com as práticas dos Terreiros? E se a prática de construção de cena partisse de uma dimensão mítica e sagrada? E se o(a) ator/atriz pudesse se inspirar nessas entidades para construir suas personagens/figuras? Tais perguntas me ajudam a refletir acerca de um saber ancestral.

Guardadas as devidas proporções e respeitando o espaço da religião, que se constitui com um fim específico, podemos estabelecer paralelos entre o processo de incorporação das entidades no Terreiro e o processo de criação do(a) ator/atriz. Em ambos os casos, nós podemos identificar uma afetação do corpo, uma transformação corporal. Quando o médium incorpora no Terreiro ou no Centro de Umbanda, ele deixa que a entidade atue sobre o seu corpo físico e altera a sua postura corporal. No Teatro acontece algo similar, quando incorpora uma personagem, o(a) ator/atriz também altera a sua postura física, a sua voz, o seu jeito de andar e de se vestir.

Saindo da esfera do sagrado e adentrando ao terreno do profano, nas brincadeiras da cultura popular nós encontramos algo semelhante. Vejamos o que diz a pesquisadora Teodora de Araújo Alves:

As várias manifestações populares existentes na cultura brasileira denotam diversas formas artísticas, nas quais o corpo parece ser ao mesmo tempo o sujeito e objeto da própria arte, uma espécie de propulsor dos rituais e cerimoniais que integram, entre outras coisas danças e cantos de nossos povos. É o corpo que dança, que canta e encanta os apreciadores com suas nuances nas festividades existentes em diversas regiões do território brasileiro. São Folias, Festas, Folguedos que fazem alusão tanto a santos, deuses, entidades, como expressam também sua dimensão "profana" (2000, p. 53).

Para a pesquisadora, o corpo é sujeito e objeto da própria arte. É o corpo que dança o folguedo, é através do corpo que médium incorpora as entidades no Terreiro, e é a partir do corpo que o(a) ator/atriz

constrói suas personagens/figuras. Neste sentido, a discussão que propomos, fundamenta-se principalmente a partir de uma experiência corporal, de uma dimensão poética que se instaura no e a partir do corpo, uma experiência de (in)corporação⁵. E convém salientar que o intuito não é levar a prática da incorporação que acontece nos Centros de Umbanda para os palcos, cada manifestação tem o seu lugar e os seus preceitos, e isso deve ser respeitado.

A incorporação que acontece nos Centros de Umbanda, nas sessões religiosas tem uma natureza, um porque de ser e configura-se dentro de um contexto mágico-religioso. Quando uma entidade baixa num Terreiro ela deve ser reverenciada, ela chega com uma missão, um propósito e instaura uma corrente energética dentro da comunidade. O rito religioso difere-se do rito teatral, pois as funções são distintas. O rito teatral tem um sentido laico, e a conexão do(a) ator/atriz com o universo mítico do espetáculo é poética e não religiosa. O transe do ritual religioso é diferente do transe do(a) ator/atriz em cena:

O transe de possessão umbandista possui contornos de uma riqueza e complexidade quase infinitas, tal o número de possibilidades de conformação que encontra em seu universo mítico e cerimonial. Com novas entidades que a todo o instante se **criam** e **recriam** nos terreiros, a umbanda, no que tange à possessão, apresenta-se da forma mais contundente como uma religião aberta ao atípico e inesperado, sendo sua prática raramente atrelada a um controle rígido ou unificação severa dos rituais, permitindo a conformação de espíritos singulares que podem variar de um terreiro ou mesmo de um médium para outro, dependendo de suas idiosincrasias no contato com o “poroso” campo religioso brasileiro e, sobretudo, de seus aspectos biográficos, genealogias familiares, valores e aspirações (DIAS, 2011, p.58. Grifo nosso.).

O transe do ritual religioso é o transe da possessão e traz em si uma complexidade de riquezas e formas que o transe do ritual cênico

5 A (in)corporação tem para nós o sentido de “colocar no corpo”, de trazer para si, de se apropriar, e grafamos deste modo para diferenciar da incorporação religiosa.

não é capaz de produzir. Apesar de também acessar um universo mítico, o transe teatral não atua na esfera da conformação de espíritos, de preceitos religiosos. E para compreendermos melhor essa questão recorro à prática artístico-pedagógica desenvolvida por mim junto ao *Arkhétypos Grupo de Teatro*⁶ da UFRN.

O referido grupo trabalha a partir do *Teatro Ritual*, uma proposta de criação cênica que se encontra numa região de fronteira entre o teatro, o ritual, a dança e a música. O *Teatro Ritual* como o concebemos parte de uma ação mágico-simbólica realizada pelo(a) ator/atriz a partir de um mergulho em si, em suas mitologias pessoais, em suas cosmologias. Quando adentra à prática laboratorial de criação cênica, o(a) ator/atriz acorda memórias e se coloca disponível para acessar imagens míticas contidas em seu inconsciente. Ao acessar essas imagens o(a) ator/atriz desenvolve um processo de investigação sobre si mesmo e ao longo do percurso vai desvelando as características dessa imagem que, por fim, acabará constituindo uma personagem/figura.

Ao longo dos últimos 12 anos, o *Grupo Arkhétypos* desenvolveu diversos processos de criação tomando como referência a cena ritualística. São ao todo 12 processos de criação e 11 espetáculos, visto que um não chegou a estrear propriamente, isso sem contar os experimentos individuais dos(as) atores/atrizes que geraram performances e projetos de pesquisa. No *Teatro Ritual* desenvolvido pelo *Grupo Arkhétypos*, trabalhamos incessantemente a partir de imagens, e essas imagens tornam-se canais de manifestação de figuras arquetípicas:

6 O *Arkhétypos Grupo de Teatro* está vinculado ao Departamento de Artes do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desde sua criação, em 2010, o Grupo atua nas áreas da pesquisa e da extensão, desenvolvendo processos criativos e produzindo espetáculos teatrais que almejam estabelecer uma ponte entre a comunidade e o meio artístico-acadêmico. Ao longo dos últimos 12 anos o Grupo produziu onze espetáculos, tendo sido tema de seis projetos de pesquisa, dezoito trabalhos de conclusão de curso, sete dissertações de mestrado, uma tese de doutorado, três pesquisas de pós-doutorado, além de ser tema de dois livros (um em português e um em inglês), três capítulos de livro e mais de vinte artigos científicos. Para maiores informações, pode-se consultar a página do Grupo. Disponível: <<https://arkhetypogrupodet.wixsite.com/arkhetypos>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

Geralmente quando a imagem é colocada no corpo, ou melhor, quando o performer dá passagem a ela, o cérebro já está funcionando em outra frequência, que não a habitual, e o universo das figuras arquetípicas se abre como um leque de possibilidades. Neste momento o performer se transporta para um espaço-tempo mágico-simbólico e deixa a atmosfera do lúdico se instaurar. Seu corpo sai de uma energia cotidiana e passa a atuar dentro do que nós chamamos de *jogo ritual* (HADERCHPEK, 2021, p.37).

É no *jogo ritual* que a magia acontece, é neste espaço-tempo simbólico, que transcende a esfera do cotidiano, que o(a) ator/atriz investigam a sua figura. De modo sucinto o *jogo ritual* refere-se a este lugar do lúdico que é acessado nos laboratórios de criação através de induções e de proposições do(a) diretor(a) e/ou condutor(a) do processo. Quando o(a) ator/atriz adentra à sala de ensaio, o(a) diretor(a) e sua equipe preparam o espaço para que o *jogo ritual* aconteça (HADERCHPEK, 2021), permitindo assim que as figuras se manifestem. Muitas vezes, para que o(a) ator/atriz possa acessar a sua figura/personagem nós precisamos tocar determinadas músicas, precisamos preparar o ambiente para a chegada dela.

Tal prática se assemelha, em certo sentido, com a chegada de algumas entidades nos Terreiros. Para que algumas entidades baixem nos Centros de Umbanda é preciso que se cante o seu ponto, é preciso que o tambor reproduza um determinado toque. A frequência sonora ajuda a entidade a se conectar com o médium e com o Terreiro. Quando a comunidade canta o ponto de uma entidade, ela chama a entidade para conviver entre os humanos, para habitar o plano do imanente. E é neste lugar, no espaço-tempo liminar (TURNER, 1974) do rito que a incorporação religiosa acontece.

Em todo esse processo há um saber ancestral e há algo que não se explica pelo viés do racional, e quando levamos isso para os nossos processos de criação, nós estamos nos apropriando desse saber.

O pesquisador Luiz Rufino em seu livro *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019) nos chama a atenção para isso: “Os saberes em encruzilhada são os saberes de ginga, de fresta, de síncope, são mandingas baixadas e imantadas no corpo, manifestações do ser/saber inapreensíveis pela lógica totalitária.” (p.73). É deste tipo de saber que estamos tratando nesta discussão, um saber imantado no corpo.

No processo de incorporação religioso, e mais especificamente na Umbanda, os aspectos biográficos, as genealogias familiares, certos valores e aspirações influenciam na conformação das entidades (DIAS, 2011). Os preceitos que antecedem a incorporação, a forma de cantar, de dançar, e até o tipo da entidade que baixa no Terreiro estarão em consonância com a tradição daquela comunidade, daquele grupo. E, como aponta o pesquisador Rafael de Nuzzi Dias (2011, p.58), as entidades se *criam* e se *recriam* nos Terreiros mostrando-se abertas ao atípico e ao inesperado.

Fazendo um paralelo com o *Teatro Ritual*, quando, trabalhamos com as nossas imagens, elas também se apresentam mutáveis, elas também se *criam* e se *recriam* a cada sessão de *jogo ritual*, a cada laboratório de criação. Há um saber nisso, há uma pedagogia ancestral que se estabelece a partir dos referenciais da comunidade. No caso do Terreiro essa comunidade são as pessoas e as famílias que formam os Centros de Umbanda, e no caso do *Teatro Ritual*, essa comunidade são os atores, as atrizes, o(a) diretor(a) e a equipe que participa do processo de criação.

A fim de aprofundarmos a nossa discussão nessa busca por uma pedagogia ancestral, faz-se mister elucidar o conceito de pedagogia. Sobre qual pedagogia nós estamos tratando? Para dialogar sobre este assunto encontro amparo nas discussões propostas pelo pesquisador Luiz Rufino:

A pedagogia como a reivindicado compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio (2019, p. 74).

Compartilho do pensamento do autor quando ele se refere às experiências, às práticas que se debruçam sobre a problemática humana na interação com o meio. Quando desenvolvemos a nossa proposta de *Teatro Ritual*, a dimensão humana é colocada em primeiro plano e as experiências que cada indivíduo traz consigo ajudam a compor o universo mágico-simbólico dos espetáculos:

Desde a sua criação em 2010 o *Grupo Arkhétypos* vem trabalhando numa perspectiva laboratorial e tem construído seus espetáculos a partir de um mergulho no universo simbólico de cada ator, sempre associando a prática artística com a busca pelo autoconhecimento (HADERCHPEK, 2018, p. 58).

Quando associamos a prática artística à busca pelo autoconhecimento nós criamos uma abertura no processo de criação e permitimos que o universo simbólico do(a) ator/atriz se manifeste em cena. Em muitos casos, durante o processo de *criação* e *recriação* das imagens, os atores e as atrizes acessam figuras que habitam o imaginário afro-brasileiro e que trazem à tona afirmações culturais e identitárias (DIAS, 2011). Em vários dos nossos processos de criação desenvolvidos por mim junto ao *Grupo Arkhétypos* surgiram figuras inspiradas em entidades da Umbanda, figuras que nos remetiam aos Boiadeiros, às Ondinas, às Pomba Giras, às Ciganas, aos Pretos Velhos, aos Caboclos e aos espíritos desencarnados. Neste tipo de processo os(as) atores/atrizes despertam suas memórias ancestrais e fazem ecoar as vozes de seus antepassados, por isso lançamos a proposta de uma pedagogia ancestral.

A seguir temos alguns exemplos de figuras (*in*)corporadas pelos atores e atrizes nos espetáculos criados pelo Grupo Arkhétypos, vejamos:

Figura 1 – A Velha Benta e os Boiadeiros – Espetáculo *Aboiá*, 2013.



Foto: Tiago Lima.

A figura da Velha Benta⁷ traz em seu corpo uma forte influência dos Pretos Velhos, uma energia antiga, sábia e que carrega consigo as histórias do seu povo. Na dramaturgia do espetáculo *Aboiá*⁸ ela toma conta da comunidade, é ela também que acolhe e dá conselhos às pessoas. Ao lado dela nós temos dois boiadeiros⁹, que são *(in)corporados* por atrizes que trabalham com energias distintas, uma delas usa a sabedoria dos vaqueiros para acalmar e tocar a boiada e a outra trabalha com uma energia mais incisiva, mais aguerrida, ela enfrenta os desafios do terreiro e tenta afastar as energias densas.

7 Figura trabalhada pela atriz Lucília Albuquerque.

8 O espetáculo “Aboiá” fala da terra, do sertão, da vida que emana debaixo do sol ardente, das crenças e dos mitos que habitam o imaginário do povo nordestino. Um espetáculo anacrônico que subverte a palavra em detrimento da musicalidade e da produção gutural do som, expandindo para o corpo do ator o conceito de neologismo proposto por Guimarães Rosa. “Aboiá” é fruto de um ano e meio de pesquisa realizada pelo Grupo Arkhétipos de Teatro da UFRN e tem como foco o Teatro-Ritual, a liminaridade e a celebração, daí a circularidade, presente tanto na dramaturgia do espetáculo como na organização do espaço cênico. No “Aboiá” o público é convidado a se debruçar sobre os mourões desse universo arquetípico e participar da cena, construindo junto com o ator o sentido dessa história. Para mais informações acessar: <<https://arkhetyposgrupodet.wixsite.com/arkhetypos/aboia>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2022.

9 Figuras trabalhadas pelas atrizes Ananda Krishna e Paulinha Medeiros.

No espetáculo as três figuras atuam em harmonia e cada qual desenvolve o seu jogo de relações.

As figuras, inspiradas pelas entidades da Umbanda são *(in)corporadas* pelos atores e pelas atrizes e ganham vida própria, tornam-se dinâmicas dentro do processo, promovendo encontros, gerando conflitos e impulsionando o *jogo ritual*. Em vários espetáculos do grupo essas figuras atuam como protagonistas, fomentando o imaginário simbólico do coletivo e conduzindo a ação ritual. E vale frisar que este é um processo de revelação, o(a) ator/atriz *(in)corporava* a sua figura e ela vai se mostrando, se construindo aos poucos dentro do jogo, não é algo dado *a priori*. A figura se revela à medida que o jogo vai sendo estabelecido e que a função dela dentro do coletivo de figuras vai se delineando. Neste sentido, o(a) ator/atriz não é “tomado” pela figura, ele(a) vai moldando o seu corpo a partir das relações. Vejamos outro exemplo:

Figura 2 – A Ciganinha – Espetáculo Aboiá 2013.



Foto: Pablo Pinheiro.

No espetáculo *Aboiá*, nós tínhamos duas figuras que impulsionavam o *jogo ritual*, uma delas era a Ciganinha¹⁰ e a outra era o Cão¹¹. As duas figuras remetiam ao universo dos Exus, a Ciganinha trazia em seu corpo as referências da Pomba Gira e outra remetia a um Exu, bastante travesso. As duas figuras atuavam no jogo iniciando os conflitos, abrindo os caminhos para o jogo e seduzindo/provocando as demais figuras.

Figura 3 – O Cão – Espetáculo Aboiá 2013.



Fotos: Paulo Rossi.

10 Figura trabalhada pela atriz Thainá Medeiros.

11 Figura trabalhada pelo ator João Pedro Araújo.

Existe neste tipo de processo um saber, uma valorização das experiências pessoais do(a) ator/atriz que se tornam coletivas na medida em que elas se desenham no tempo e no espaço. Este é um tipo de saber que foi relegado e silenciado no processo de colonização sofrido pela América Latina. Para o pesquisador Luiz Rufino: “[...] a agenda política/educativa investida pelo colonialismo praticou e continua a praticar ao longo dos séculos, desvios ontológicos e epistemicídios.” (2019, p.75). Daí a necessidade de pensarmos uma pedagogia ancestral.

Pensar uma proposta de criação cênica a partir de um saber ancestral significa acordar as vozes adormecidas em nosso inconsciente, significa redefinir o protagonismo da ação educativa. Quando trabalhamos a partir desta dimensão nós invertemos o paradigma colonial e colocamos em evidência os saberes das comunidades que foram massacradas, assassinadas e silenciadas no processo de colonização. O saber ancestral é reduto de cura, de redenção e de afirmação de identidade. É quando levamos essas sabenças para os nossos processos de criação nós delineamos uma pedagogia.

Quando o *Teatro Ritual* evoca as suas figuras e permite que o(a) ator/atriz recrie a imagem em seu corpo a partir das suas experiências pessoais, das suas cosmologias ele opera a partir da mesma lógica dos Terreiros. Uma lógica que é reinventada a partir de uma ação mágico-simbólica que traz em si as vozes de uma comunidade, de um povo. E neste sentido, ao mesmo tempo que o(a) ator/atriz vive uma experiência particular, ao lançar-se em jogo, ele cria uma conexão com o coletivo, foi assim que ocorreu no espetáculo *Aboiá*. A pedagogia ancestral, que traz em si a lógica do Terreiros, ancora-se numa dinâmica mágico-simbólica que abarca o singular e o coletivo ao mesmo tempo (DIAS, 2011).

E quando falamos de uma pedagogia ancestral, nós nos referimos a um saber antigo, um saber que está em movimento e que é redimensionado no tempo presente, projetando-se para um futuro.

O saber ancestral é dinâmico e não estagna no tempo, ele se transforma e se reorganiza a partir das necessidades imanentes da sua comunidade, por isso ele é tão importante.

O saber ancestral se traduz através de uma ação ritual, é um saber que se dá na relação com o outro, um saber que se estrutura a partir de uma lógica decolonial e que é transmitido de forma geracional (de pai/mãe para filho(a), de mestre para discípulo). E na medida que em que trabalhamos com o *Teatro Ritual*, podemos transpor essa lógica ancestral para os nossos processos artístico-pedagógicos. Quando eu dirijo um espetáculo com os meus atores e atrizes eu busco colocá-los no centro da ação para que eles se redescubram na relação com o outro, na troca com o outro, e para que eles possam passar adiante as suas experiências. Os atores e as atrizes que trabalham sob a perspectiva do *Teatro Ritual* tornam-se também multiplicadores dessa pedagogia.

Trazendo um exemplo prático, ao longo do processo eu sempre peço que os atores tragam canções que vão alimentar o imaginário simbólico do grupo e vão conectá-los de alguma forma. Com o passar do tempo as canções trazem ao grupo uma sensação de pertencimento, de coletivo e isso cria neles uma ideia de identidade. Quando os processos de criação terminam ou quando os atores deixam o grupo, eles levam consigo essas músicas e passam adiante. Ao meu ver, a partir de ações coletivas, o *Teatro Ritual* pode nos propiciar descobertas artísticas, pedagógicas e pessoais.

Quando nós (*in*)corporamos nossas figuras no teatro, um manancial de referências simbólicas se posta diante de nós. Saber ler os sinais, interpretar os símbolos e redimensionar as nossas ações é um aprendizado decorrente das sabenças antigas. Saber quando devemos interromper um processo, quando devemos estimular um conflito ou quando devemos apenas ficar observando é algo que só se aprende estando conectado com o *jogo ritual*. E da mesma forma

que as práticas do Terreiro se fundamentam em experiências coletivas, em vivência em comunidade, as práticas do *Teatro Ritual* também operam a partir desta lógica, de um constante ir e vir, de um processo de repetição e de um exercício contínuo de alteridade. De acordo com a pesquisadora Inaicyra Falcão dos Santos:

[...] a linguagem artística inova a ancestralidade e expande a tradição, pois há entrelaces construídos com o referencial de acesso ao imaginário, à sensibilidade, e à emoção; peculiaridades nítidas com influência de elementos míticos vivenciados nas comunidades. (2015, p.83)

Em seus estudos sobre *Corpo e Ancestralidade*, a pesquisadora propõe um mergulho nos saberes ancestrais e uma reelaboração estético-poética a partir da experiência corporal da dança. Para ela arte e religião podem se realimentar, deste que se compreenda as diferenças entre ambas:

Considero que entre a arte e a religião existe uma linha tênue de separação, de forma que estas duas linguagens se realimentam, mas o conhecimento dos contextos ajuda a definir as diferenças. Pressupondo que o mito presentificado nos eventos ritualísticos pode exercer influência na criação artística, essa distinção do contexto artístico e do religioso possibilita ao artista ter a clareza do sentido dos seus gestos no processo analítico e criativo da sua obra de arte. (SANTOS, 2009, p.35)

Quando desenvolvemos o nosso trabalho de criação no *Grupo Arkhétypos* a partir de imagens, buscamos exatamente essa força do mito presentificado, contudo, compreendemos a diferença ente o rito religioso e o rito teatral. Quando buscamos associar nossas figuras/ personagens ao imaginário afro-brasileiro compreendemos a natureza religiosa das entidades e o universo simbólico de suas ações. E neste sentido, o que nos interessa em ampla medida, o que impulsiona o *jogo ritual* é a sua dimensão mítica da entidade.

Os Pretos Velhos, os Exus, as Pomba Giras, os Caboclos, os Erês, os Ciganos e os Marinheiros trazem consigo histórias, lições de luta, de superação e de sabedoria, e são essas histórias que nos interessam dentro do *Teatro Ritual*, pois elas nos ajudam a acessar a dimensão mítica dos nossos gestos e o sentido simbólico das nossas ações. Quando nos inspiramos nessas entidades para criar as nossas figuras/personagens, nós acessamos o universo simbólico das entidades, dos seres encantados que habitam o um espaço-tempo liminar (TURNER, 1974) e que se presentificam através dos rituais.

Por fim, para fechar esta reflexão, eu retomo as perguntas lançadas no início deste artigo: E se o Teatro pudesse aprender também com as práticas dos Terreiros? O Teatro pode aprender com as práticas dos Terreiros. Os saberes ancestrais, os saberes em encruzilhada “são mandingas baixadas e imantadas no corpo” (RUFINO, 2019, p.73), portanto são saberes (*in*)corporados, saberes que podem e devem ser redimensionados no diálogo com a comunidade.

E se a prática de construção de cena partisse de uma dimensão mítica e sagrada? E se o(a) ator/atriz pudesse se inspirar nessas entidades para construir suas personagens/figuras? No *Teatro Ritual* nós partimos de uma ação mágico-simbólica realizada pelo(a) ator/atriz. Quando trabalha com figuras arquetípicas e quando aborda a dimensão mítica das entidades, o(a) ator/atriz *cria* e *recria* as suas ações espelhando o sagrado. Ao fazer isso, o(a) ator/atriz abre as portas do seu imaginário, da sua sensibilidade, e da sua emoção deixando ecoar saberes antigos.

Pensar uma pedagogia ancestral é também pensar nos modos de vida, nos modos de ser, de fazer e de criar que foram silenciados no processo de colonização. Pensar uma pedagogia ancestral é atuar a partir de uma lógica decolonial que enreda presenças e conhecimentos múltiplos. Assumir uma pedagogia ancestral nos permite pensar o indivíduo numa relação entre singular o participar o coletivo, entre a dimensão pessoal e a comunidade. Só assim nós podemos reatualizar a nossa memória e só assim nós podemos

redimensionar nossas ações. Precisamos dar vazão às vivências, tal como na tradição ancestral. E para seguir a tradição, encerro este artigo evocando o mesmo ponto do início, pois ele é um dos canais que traz e leva as energias ancestrais:

*“preto velho quando vem
vem beirando a beira mar
põe a conga no sereno
deixa a conga serenar”*

REFERÊNCIAS

ALVES, Teodora de Araújo. **Aprendendo com o Coco de Zambê**: aquecendo a educação com a ludicidade, a corporeidade e a cultura popular. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2000.

DIAS, Rafael de Nuzzi. **Correntes Ancestrais**: os pretos-velhos do Rosário. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2011.

HADERCHPEK, Robson Carlos. O Jogo Ritual e as Pedagogias do Sul: Práticas Pedagógicas para a Descolonização do Ensino do Teatro. *In*: Revista Moringa – Artes do Espetáculo. v. 9, n. 1. Jan./Jun. 2018. João Pessoa: UFPB–Departamento de Artes Cênicas, 2018.

HADERCHPEK, Robson. **O Teatro Ritual e os Estados Alterados de Consciência**. São Paulo: Giostri, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS. Inaicyra Falcão dos. Corpo e Ancestralidade: Uma Configuração Estética Afro-Brasileira. *In*: Revista Repertório Teatro & Dança. n. 24. Jan./Jun. 2015. Salvador: PPGAC/UFBA, 2015.

SANTOS. Inaicyra Falcão dos. Dança e Pluralidade Cultural: Corpo e Ancestralidade. *In*: Revista Múltiplas Leituras. v. 2, n. 1. Jan./Jun. 2009. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual**: estrutura e anti-estrutura. Tradução Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.



5

Silvia Sell Duarte Pillotto

A educação estética e as artes como potência na constituição docente para as infâncias

INTRODUÇÃO

As artes como dimensão sensível são um grande potencial na constituição docente, em especial para os profissionais que atuam nas infâncias. Essa é uma das premissas que acompanham o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), o qual coordeno já há algumas décadas e que me mobilizou pensar em uma pesquisa que articulasse a formação de professores da educação infantil pelo viés da educação estética.

E foi assim que tudo começou, com vinte professoras da rede pública de educação do município de Joinville, Santa Catarina, Brasil. Professoras disponíveis para reconfigurar suas verdades, certezas e práticas docentes. Um grupo de mulheres fortes, algumas iniciantes na profissão e outras já em processo de aposentadoria, que se mostraram abertas para as possibilidades de uma educação estética.

A educação estética, portanto, permeou todo o processo de pesquisa/formação com as professoras e também a compreensão de que as experiências com as artes nos percursos formativos marcam modos de ser e de ensinar/mediar, que precisam se cultivados ao longo da vida e articulados ao nosso papel como docentes, pesquisadoras e sempre aprendizes.

A abordagem da pesquisa/formação foi narrativa, compondo um mapa de sensibilidades, pautados nas artes e na estética. As experiências estéticas das professoras, durante doze encontros ocorridos durante um ano, foram balizadores para pensarmos nas memórias de infâncias e na ação docente com crianças. As artes e a educação estética potencializam a constituição docente, uma vez que ativam os processos de criação, o imaginário, o conhecimento de si e do outro; enfim, as sensibilidades.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NOS PERCURSOS FORMATIVOS

O lugar da educação estética como modo de experiência e de aprendizagem das professoras, abriram espaço para seus processos de criação e inventabilidade. Processos que fizeram diferença em seus modos de compreensão de mundo e em suas relações constituídas no viver em sociedade, mobilizando pensamentos, atitudes e sensibilidades. Curiosidade, fazeres e pensamento reflexivo, fizeram parte da pesquisa/formação, bem como a ampliação dos processos de criação e imaginário, próprias de quem captura o que nem sempre lhe é visível—as artes (SANTAELLA, 2003). O sentir se instala então na passagem, que fica na dimensão intermediária entre o não-saber e o saber, na travessia de um com o outro e de novas descobertas (DELEUZE, 2006).

A educação estética nesse viés, nos ajudou a refletir sobre nós mesmos, sobre o outro e o entorno, durante os encontros, envolvendo questões sociais, políticas e culturais. A experiência foi nossa aliada, uma vez que possibilitou o (re)pensar sobre o que já havíamos vivido, nos reinventando a partir das percepções do passado, presente e futuro—o devir.

Nesta perspectiva é possível dizer que os processos de conhecer, aprender e experimentar estão imbricados em reminiscências e ressonâncias do viver. Assim, o conhecimento das e sobre as coisas se corporifica em nossas vidas, pois as conexões entre o pensar, sentir e agir, resultam em mudanças no sujeito da experiência, gerando novos significados no modo pelo qual incorporamos vida e mundo (LARROSA, 2015).

A experiência é algo consciente porque tem uma qualidade imaginativa na interação do ser vivo com o seu meio. Para cada pessoa é singular e de alguma maneira, impossível de ser repetida; a experiência sentida é intrasferível. Envolve relações entre o pensar, olhar, indagar e especialmente escutar o que as artes têm a dizer sobre nós mesmos.

É suspender verdades definitivas, deixando-nos guiar pelos sentidos. É um “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24).

Um olhar demorado, de alguém que busca desvelar segredos, histórias, ideias, sem perder de vista, que tudo e todos, somos transitórios. Essa condição é o que nos mobiliza continuar o percurso da vida na partilha com o outro. São nossas impressões da vida, nesse universo de múltiplos dizeres e sentires. Portanto, “aprender pela via da razão separada do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral” (MEIRA; PILLOTTO (2010, p. 24). Ou seja, a experiência e as interações entre as pessoas, perpassam o cognitivo, o sensível e as sensações.

A educação estética nesse sentido, permite uma percepção não facetada dos sujeitos, dos objetos, dos fatos e dos ambientes, os quais integram as sensibilidades e suas dimensões intelectual/racional/técnica e afetiva/sensível (MEIRA; PILLOTTO, 2010). A “aprendizagem estética é o fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre simultaneamente com a percepção, atenção, memória e imaginação” (MEIRA, 2014, p. 55).

No processo de aprender pela experiência, a estética entra em ação nas relações com a arte, pois como afirma Bellour (1997, p. 10) “demorar-se diante da imagem, roubar-lhe tempo para trocá-lo por saber, pesquisa e busca de idéias”, configura-se no aprender. Aprender pelos sentidos, nos permitindo sair de si para voltarmos modificados. A arte e a estética possibilitam essa travessia, misturando-se aos processos de criação, introspecção e troca com o outro, em movimentos contínuos.

A criação na pesquisa/formação nos instigou a (re)pensar, agir e (re)significar nossa existência a partir de novas situações, por vezes inesperadas e imprevisíveis. Assim, o ato de captar elementos que se apre-

sentam nas artes, podem nos tornar mais capazes de criar e construir novas possibilidades para novas situações (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Assim a experiência na educação estética é “algo que acontece em um tempo e lugar para e por alguém” (MEIRA, 2014, p. 56). Nesse sentido, a criação pode também ser entendida como “abertura permanente de entrada de sensações, de impressões e interações” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 28). Portanto, é possível dizer que “criar é, antes de tudo, engendrar, ‘pensar’ no pensamento” (DELEUZE, 2006, p. 145).

Ao compreender as artes como possibilidade na constituição e ação docente, as professoras se davam conta do verdadeiro sentido da estética em suas vidas. Como afirma Bellour (1997, p. 11) “você está por um instante, que poderia durar uma vida, diante de uma imagem inventada, desfigurada, cuja força se deve aquilo de onde sai – um drama”.

As artes e a estética, impulsionam histórias inventadas e (re) inventadas, em imagens mentais/emocionais que podem nos transportar para outros mundos, reais ou imaginários. “Uma energia latente, de linhas e superfícies, toques e pontos, alguma coisa como trama subtraída à ação em curso...”. (BELLOUR, 1997, p. 11). Evocam pela imaginação aquilo que fala à inteligência, sem se afirmar como verdade, mas, principalmente, pelos sentidos e pelas sensibilidades (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Deste modo, as artes definem “uma nova relação entre o fazer e o ver, antecipando o trabalho porque realiza o seu princípio—a transformação da matéria sensível em apresentação a si da comunidade” (RANCIÈRE, 2005, p. 67). O fazer/sentir nas artes se revelam cruciais para uma experiência que promova abertura para novas descobertas. Um espaço em que as pessoas se sentem acolhidas em suas percepções de mundo e nas relações de partilha com o outro. No conjunto de múltiplas singularidades, é possível a constituição de novos pensares e sentidos. Para Meira (2014, p. 57):

É possível que a experiência estética desperte em cada um de nós protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se liguem à nossa história pessoal, ao nosso nível de escolarização, à cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho. Ela permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estesias que o lugar em que vivemos oferece. Refiro-me à capacidade de fruir prazer e dar prazer a alguém.

A experiência para a autora, acontece na aprendizagem dos sentidos sob forma de performance criativa pois, “todo o ato criador passa pelo crivo sensível da sensorialidade corpórea, que pulsa por exercitar seus poderes, suas potências de vida” (MEIRA, 2014, p. 53). O corpo nesse processo emerge do sentir, “sobretudo, sentir com alguém. Até para se sentir a si mesmo, o corpo busca outro corpo. Sentimos através dos outros” (PAZ, 2012, p. 52).

Nesse sentido, a estética pode se constituir em “um corpo, autorreferenciado, uma junção insubstituível e sutil, composta segundo a vocação de cada arte, de pedra ou de cores, de sonoridades musicais ou de sonoridades verbais” (HAAR, 2000, p. 6). A estética na pesquisa/formação configurou-se então em “um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” (PAREYSON, 1989, p. 167). Deste modo, o sensível tanto quanto o cognitivo, são bases para melhor nos conhecermos e exercitarmos a empatia e o viver junto, essenciais na ação docente; “é uma ideia do pensamento, ligada a uma ideia da partilha da sensível” (RANCIÈRE, 2005, p. 68).

As professoras no encontro com as artes, seja em ações que destacavam as sonoridades, o corpo, o movimento, as visibilidades nos processos de leituras, desvelavam a força interna movida pelas incertezas, mas sobretudo pela vontade em descobrir possibilidades outras. Um lugar de transitoriedade, “lugar físico e mental, múltiplo” (BELLOUR, 1997, p. 14).

Um lugar/tempo imerso, que é também das artes e nos impulsiona a remodelar nosso “corpo interior para prescrever-lhe novas posições, [operando] entre as imagens, no sentido muito geral e sempre particular de expressão” (BELLOUR, 1997, p. 14). Assim, nossos encontros beiraram lugares de passagens, efêmeros, pois a experiência é única em seu tempo de ser.

Para Haar (2000, p. 107) as artes são “inseparavelmente terra e mundo. Toda descrição que separe estas duas dimensões para isolar o sentido de um lado, a forma do outro, separa de algum modo a alma do corpo”. Um tempo, que desestabiliza uma interpretação imediata, pois é preciso um grande esforço para que nos distancie-mos “de significados e significações, bem como da evidência do motivo...” (HAAR, 2000, p. 113).

Vale então destacar, que a estética está em conformidade com nossos modos de ser, pois as artes são identificadas como pertencentes a um regime específico do sensível. Ou seja, o modo sensível de sentir o mundo acontece pela estética, que contribui para a formação de sujeitos capazes de exercer a liberdade de pensamento (RANCIÈRE, 2005).

Nesta lógica, mas seguindo um outro trajeto, Ricoeur (2011, p. 6) afirma que o pensamento é um ato em que “dizer si não é dizer eu”, pois este si “implica o outro além de si, a si próprio como um outro”. Ou ainda que o pensamento e o conhecimento são uma abertura de si, decorrente da experiência com a arte. Nessa direção, o sujeito é compreendido como personagem de uma narrativa, à medida em que partilha as identidades e as histórias que são narradas. Nesse processo, se faz necessário tornar a narrativa mais fluente e organizada em sua totalidade ética, estética e política (RICOEUR, 2011).

Deste modo, foi fundamental na pesquisa/formação, deixarmos que as artes nos afetassem, sendo necessário isolar qualquer conceito

ou pretensão preestabelecida ou mesmo imediata do que vivenciávamos. Isto porque, “há uma temporalidade na descoberta das obras, um encaminhamento complexo, mas não aleatório, do olhar através delas” (HAAR, 2000, p. 109). Ou nas palavras de Schiller (1989, p. 94), uma urgência que acontece em nós, determinando “nosso estado e nossa existência no tempo através da impressão sensível. Esta é inteiramente involuntária, recebemo-la passivamente segundo a maneira pela qual somos afetados”.

As artes, de alguma forma, foram para nós uma imagem espelhada, “uma silenciosa abertura ao que não é nós e que em nós se faz dizer” (FRAYZE-PEREIRA, 2010, p. 24). Ficamos sempre compondo pensamentos e sensibilidades, desvelados em cada ação, que nem sempre podiam ser explicadas, mas sempre sentidas (FRAYZE-PEREIRA, 2004).

PESQUISA/FORMAÇÃO: UM CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO

A pesquisa na formação continuada atuou como mecanismo de problematização e reflexão das fragilidades pedagógicas e da distância entre teoria e experiência. Foi também um meio para que se rompesse com a ideia de separação entre pesquisa e formação, uma vez que a docência é um campo constituído de fazeres, pensares e sentires. Como afirma Bueno (2000, p. 7) “pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino”.

Os encontros foram constituídos de relações que nos aproximaram umas das outras, através de ruídos, silêncios e vontade de deslocamento do pensamento, de um lugar a outro. Significaram ondas de afetamentos, tempo de espera, de escuta e de poetizar.

A abordagem da pesquisa/formação foi narrativa, feito um mapa de sensibilidades em que as artes visuais, sonoras e corporais se fizeram presentes. A narrativa acolheu as diferenças do grupo de professoras em um movimento potente de unicidade, pois o que importava para nós, estava no centro dos sentidos e daquilo que nos fazia vibrar em cada gesto, em cada cena imaginária e em cada ação criadora.

Os encontros promoveram situações em que as professoras produziam saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais a partir das experiências, dos processos de investigação e das ações colaborativas. Um processo de intervenção desencadeado pela aproximação da pesquisa, das artes e da educação estética como processos formativos. Como afirma Jesus (2010, p. 140), “precisamos compreender por que trilhas estão caminhando, que possibilidades e tensões vislumbram. Acreditamos ser esta a responsabilidade ético-acadêmica daqueles que atuam nos espaços-tempos de formação”.

Nesta direção, juntas definimos que os encontros seriam lugares de acontecimentos e experiências estéticas e então a opção foi a construção individual de um caderno, chamado por nós – caderno de experiências. Construir o caderno foi para as professoras, um exercício de dupla face, que tocava as sensibilidades pelo lado inverso, feito em desvios de rotas, mobilizados por processos de criação, ousadia e reinvenção (SILVA; PILLOTTO; LEAL, 2017).

A narrativa potencializou um mergulho no interior de nós mesmos e nos envolveu em um processo de reflexão, que “[...] ao configurar-se como atividade formadora, remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais” (ARAGÃO, 2010, p. 394).

Me coloquei junto com as professoras na condição de aprendiz, sem a hierarquia do ‘eu sei mais’, pois a narrativa “[...] não está

interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele" (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Ao optar pelo afastamento de uma formação prescritiva, desprendendo-me de um planejamento normativo, encontrei outras possibilidades de fazer pesquisa e formação. Uma escolha desafiadora para mim e especialmente para as professoras, pois apostamos juntas por uma rota, afastando-nos de qualquer tipo de julgamento e verdades cristalizadas.

Elegemos o caderno de experiências como modo de nos expressar/comunicar, um ensaiar-se com o outro e com novos modos de ser e sentir (SILVA; PILLOTTO; LEAL, 2017). Uma escolha inspirada no caderno de artista, "abrigo as sensações que ganham vida própria, não como algo utilitário, e sim como expressão única e artesanal" (SILVEIRA, 2001, p. 127). O caderno de experiências chegou como um visitante estranho e foi ocupando um espaço especial durante os encontros. Cada professora a seu modo, refletia sobre a docência por meio de desenhos, escritos, poemas, colagem, fotos e outras imagens, pois, o caderno registrava um novo modo de conhecer-se. Assim, nos encontros havia sempre: papéis, tintas, imagens, fios, lápis, cola, objetos, entre outros, que se transformavam em diários íntimos "com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si" (FOUCAULT, 1992, p. 137).

A investigação e a materialidade com os materiais (lápis, tintas, objetos...), motivou as professoras a imprimir sensações, sentidos e pensamentos em linhas, cores, formas e palavras, constituídas de partilhas. Os registros ganhavam vida em cada gesto traduzido em sensibilidades (SILVEIRA, 2001). Abriam-se para outros tempos, criando uma atmosfera de encantamento e de diálogos, que não buscavam uma única direção, mas sobretudo, os sentidos que a docência produzia para cada uma de nós. Assim, cada professora apresentava seu

caderno de experiências ao grupo de um jeito próprio de ser, afetando ao outro, ao mesmo tempo que era afetada. Uma viagem errante, atravessando o mundo sem se encaixar em nenhum modelo de sujeito, afinal cada ser é único em sua existência (LARROSA, 2004).

Ao socializarem suas experiências docentes na educação infantil, por meio do caderno de experiências, as professoras por vezes, encontravam dificuldades em se identificar na própria escrita e em situações apresentadas, que me davam algumas pistas: *quando sugeri às crianças a experiência com argila, me surpreendi, pois nunca havia estado em contato com esse material ou mesmo com a modelagem. Lembro que na infância brinquei algumas vezes com barro, fazendo bolinhas para atirarmos uns nos outros* (Prof.^a A, 2018).

A narrativa da professora A (2018), sinalizava incômodo e fragilidade, pois na ação docente e na escolha do material e da ação criativa, ela se deu conta que lhe faltava a experiência. O registro no caderno de experiência mobilizou o seu pensar e o quanto ainda poderia aprender com as crianças e com as artes. Memórias das infâncias vieram à tona e a vontade de conhecer o campo das artes e da estética ficaram latentes.

Sugeri então para um próximo encontro a vivência com a modelagem em argila, ideia prontamente acolhida por todas as professoras, que em sua maioria não haviam tido experiência com esse material. Uma semana depois, ao chegarem para a formação, as professoras encontraram um cenário composto por argila e alguns utensílios básicos, que poderiam ajudá-las na construção de uma produção artística.

O primeiro contato com a argila foi de estranhamento, que aos poucos se transformou em desafio, impulsionando as memórias de infâncias. A modelagem “é um meio de expressão peculiarmente situado em junção entre repouso e movimento, entre o tempo capturado e a passagem do tempo” (KRAUS, 1998, p. 6). As formas foram surgindo em imagens de infâncias: pessoas, animais, lugares, objetos e outras

sem qualquer definição temática. A argila, matéria orgânica, possibilita a experiência tátil e cinestésica, permitindo organizar os pensamentos e a potencialização dos sentidos.

As professoras, ao final da experiência fotografaram suas produções artísticas, registrando-as em seus cadernos de experiências, evidenciando como foi importante o contato com o material e a construção de formas, pensamentos e sensibilidades. A professora B (2018), comentou:

nunca imaginei que era tão difícil manusear a argila, que é muito diferente das massinhas, que costumo utilizar com as crianças... de qualquer forma, fiquei pensando o quanto é importante para elas a experiência com a tridimensionalidade... e o quanto a argila pode contribuir para as noções de espaço, volume, textura, sensações e sobretudo nos processos de criação e relação entre o real e o imaginado.

A experiência estética, o registro e a socialização dos cadernos de experiências possibilitaram narrativas, dando visibilidade ao conhecimento construído, aos percursos percorridos, enfatizando também fragilidades; um aprender que se utilizou dos sentidos e das sensibilidades, permitindo às professoras conhecer-se, de modo a potencializar a capacidade de pensar e de reinventar-se (PILLOTTO; SILVA; LEAL, 2017). Foi também um exercício de autocrítica sobre as ações docentes e nesse movimento do pensar/sentir, foi possível algumas mudanças de posições conceituais e metodológicas, compostos de novas aprendizagens e ampliação das percepções de mundo. As artes e a educação estética são meios para potencializar a constituição docente, especialmente para aqueles que atuam com as infâncias, sejam professores, gestores, psicólogos, entre outros.

Na minha percepção os encontros foram constituídos de experiências, afetos e movimentos de sensibilidades. Nesta perspectiva, o caderno de experiência caracterizou-se como instrumento com base

conceitual e metodológica, destacado pela liberdade de expressão, de autoria e de criação dos professores. E a narrativa passou a ser compreendida como processo formativo no qual as “[...] pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Ao narrar, organizamos o pensamento, imaginamos, criamos e recriamos o mundo real e imagético, ocupando a posição de sujeito de experiência. De algum modo, são marcas “[...] de como fomos iniciados nos nossos primeiros contatos com o mundo das pessoas; pela maneira como fomos ensinados a olhar, a falar, a tocar e a perceber as cores e odores do mundo que nos cerca” (DOWBOR; CARVALHO; LUPPI, 2007, p. 61).

Além dos registros nos cadernos de experiências, acompanhados pelas artes (modelagem, desenho, pintura...), as professoras foram impulsionadas a repensar suas práticas docentes, memorizando também as infâncias. A professora C (2018), em uma das apresentações do caderno de experiência e após um exercício bidimensional (desenho/pintura/fotografia), comentou:

não sei muito bem quando deixei de ter contato com a arte e com possibilidades de criar e imaginar... não lembro das aulas de artes no ensino fundamental, médio e muito menos do curso superior. Havia muitas disciplinas e conteúdos, mas a experiência com a criação, o lúdico foi ficando para trás. E hoje percebo o quanto faz falta, é um vazio que preciso preencher junto com as crianças.

A narrativa da professora nos provoca a pensar na importância das artes na educação básica e nos cursos de formação de professores, especialmente os de Pedagogia. Quais espaços são destinados às experiências estéticas? Como as artes são tratadas nos currículos? O que se espera de um profissional que atuará com as infâncias? E os gestores? como lidam com o contato das crianças e dos professores

com as artes, as quais especialmente no universo infantil estão relacionadas à ludicidade e ao imaginário?

A pesquisa/formação, reafirmou que a presença do professor como sujeito participante da pesquisa nos abre outros caminhos para fazer pesquisa e formação. Ou seja, na medida em que fazemos pesquisa com os professores e não apenas sobre professores, as certezas se findam, dando lugar ao imprevisível viver a pesquisa, as artes, a estética e à docência.

ANÁLISE: MOMENTO DE ENCONTRO CONSIGO E COM O OUTRO

Para a análise da pesquisa/formativa adotei o princípio compreensivo, com base em Bertaux (2010). Nessa perspectiva, ao narrar uma experiência à outra pessoa, a narrativa toma outras formas e significações. Nesse viés, as experiências e memórias apresentadas nos cadernos de experiências e o contato com as artes, trouxeram pistas e efeitos, constituídas em atitudes e maneiras de ser e de pensar, tanto daquilo que foi narrado como do que foi produzido e vivenciado. À medida que eu entrava em contato com os cadernos de experiências das professoras e escutava suas narrativas, reelaborava imagens mentais, relacionando-as também às minhas experiências; imprimia um conjunto de sensibilidades, que a cada encontro eram (re)significados.

A análise das narrativas, impressas nos cadernos de experiências, bem como nas experiências estéticas das professoras, deixaram a vista os imbricamentos das suas infâncias vividas e de suas práticas docentes com a educação infantil. As memórias de infâncias traduzidas em rabiscos, desenhos, anotações e imagens e experiências estéticas, desvelavam seus percursos formativos, pontuados como importantes na constituição docente. Experiências encadeiam modos de ser e de relacionar-se com o mundo e as pessoas (MAFFESOLI, 1998).


Durante os encontros formativos, um conjunto de modos singulares nos sentires e pensares de cada uma das professoras, foram alinhadas às relações com o grupo, revelando efeitos dos acontecimentos, manifestados nas mais variadas expressões (BERTAUX, 2010). Os encontros se caracterizaram por mapas sensíveis, que se deslocavam de um ponto a outro em narrativas individuais, somadas no coletivo. Mapas abertos e receptivos aos sentires, desafiando qualquer resultado definitivo; atravessando passado e presente, em busca de algo que ainda está por acontecer.

Os efeitos dos mapas, constituídos de vinte cadernos de experiências, trouxeram memórias de lugares, infâncias, docência e de acontecimentos que se constituíram em dimensões pessoais e coletivas, envolvendo questões relacionais, culturais e de tempo/experiência. O tecer, pontilhando os processos da pesquisa/formação, evidenciaram imbricamentos nos seus percursos formativos e nas práticas docentes com a educação infantil. No tecer das experiências, criamos e (re)significamos pictoricamente, a partir de formas, linhas, cores, texturas, volumes, corpos, sons e imagens, remodelando modos de ver e sentir o mundo/vida.

As relações afetivas entre as professoras atuaram como mapas sensíveis, territórios de aprendizagem no fazer, observar, ouvir, conhecer e sentir, destacado pelo diálogo e pelo compartilhamento de saberes e sentires entre o grupo. Tempo em que a prática docente se transmutou para uma prática poética, na qual as professoras estavam libertas para pensar, criar, sentir e expressar suas impressões da vida/docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida que se experimenta no ofício de ensinar com/para as infâncias nos convida a criar e nos movimentar para múltiplas direções. É um deixar-se atravessar, que transforma nosso fazer quando nos



permitimos mudar. É espaço/tempo, que se abre para as sensibilidades, porque ao ensinar e aprender com as artes, as professoras refletiram sobre a docência como percursos essenciais na existência humana—o viver. Neste sentido, fazer docência com as artes, com a educação estética e com as crianças, é também revisitar as infâncias e o que delas permanece nas ações pedagógicas.

Na educação pelo sensível, os sentidos são potencializados pela escuta, pelo gesto, pelo movimento e pelo silêncio. São processos comunicacionais que possibilitam a expressividade pelas diferentes linguagens das artes, que geralmente em um único modo de comunicação não seriam perceptíveis (MEIRA; PILLOTTO, 2010). Desta forma, uma das finalidades das artes na docência com as infâncias, é mobilizar as sensibilidades, ampliando processos de criação, imaginação e sentidos. Porém, o professor precisa estar contaminado por esse lugar da estética e de possibilidades sensíveis com ele próprio. Ou seja, “tornar algo importante, ou, em outras palavras, tirá-la da produção, libertando-a e retirando-a de seu contexto normal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 32).

Portanto, é preciso compreendermos que “[...] aprender pela via da razão separada do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 24). Afinal, é com a experiência estética que se inicia a formação das sensibilidades “[...] não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado, eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento” (SCHILLER, 2017, p. 46).

Como nos fala Deligny (2018, p. 11), o docente “[...] é um criador de circunstâncias capaz de fabricar um novo meio para o inaptado”. Nesta perspectiva, é um provocador de afetos, traçando mapas sensíveis nas relações humanas, transmutado em valor para a vida cultural. Nesse lugar, podemos nos tornar mais sensíveis, críticos e responsáveis pela nossa inserção social (MAFFESOLI, 2010). Tornar-se professor en-

tão, implica em disponibilidade, predisposição e trabalho contínuo de (auto)conhecimento e crítica. Como afirma Nóvoa (1999, p. 17) “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

As professoras a partir dos encontros/formação, sentiram-se compelidas a criar suas práticas docentes, tendo as artes, a estética e a experiência como fios condutores, pois como narrou a professora D (2018): *ainda há tempo para criar novos caminhos e se aventurar pelos caminhos de sensibilidades*. Os encontros mobilizaram o “conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e conhecimento. São os desafios simultâneos da pesquisa e da formação” (JOSSO, 2004, p. 215).

Foi uma experiência de encontros com a multiplicidade, a criação, a autoria e o exercício de fazer/pensar, debruçando-nos em problematizações, que nos suspendeu do já conhecido para o não conhecido. Um pensar a pesquisa/formação como acontecimento; um trilhar caminhos que se fazem pelos afetamentos, porque a experiência é uma onda que não se explica, apenas se sente.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Ana Maria F. **Reflexividade coletiva**: indícios de desenvolvimento profissional docente. 2010. Tese (livre-docência)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BELLOUR, Raymond. **Entre-imagem**. Tradução Luciana A. Penna. Campinas: Ed. Papyrus, 1997.

BENJAMIN, Walter Omar. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas, v. 1). 8. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2010.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (org.). **A vida e o ofício dos professores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p. 07-22.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes, operários, artistas, revolucionários**: educadores. Tradução e notas Marlon Miguel. São Paulo: N- Edições, 2018.

DOWBOR, Fátima Freire; CARVALHO Sônia; LUPPI, Deise. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. (Coleção Passagens). Lisboa: Vega, 1992. p. 129-160.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A dimensão estética da experiência do outro. **Pro-posições**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 19-25, jan./abr. 2004.

FRAYZE-PEREIRA, João A. **Arte, dor**: inquietudes entre Estética e Psicanálise. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

HAAR, Michael. **A obra de arte**: ensaio sobre a ontologia das obras. Tradução Maria Helena Kühner. (Coleção Enfoques. Filosofia). Rio de Janeiro: DIEFEL, 2000.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 139-160.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. Tradução Julio Fischer. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 5. ed. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. (Coleção Educação: experiência e sentido). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2010.

MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler (org.). **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora da UNIVILLE, 2014. p. 51-62.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. São Paulo : Cosac Naify, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. EXO experimental org./ Editora 34, 2005.

RICOEUR, Paul. **Ética e Moral**. Tradução António Campelo Amaral. Covilhã: LusosoFia, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus. 2003.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução e notas Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017. (Biblioteca Polén).

SILVA, Carla Clauber; PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; LEAL, Patrícia Regina Carvalho. Formação: uma experiência estética carregada de fragilidades de vida. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 186-205, Set/Dez, 2017.

SILVEIRA, Paulo Antonio de Menezes Pereira da. **A página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.



Seção

2

**contextos sociais
de aprendizagem
e experiências
subalternas**



6

Andréa Vieira Zanella
André Luis Strappazzon

sobre arte, encontros e desassossegos:

experiência estética
e corpos em relação

INTRODUÇÃO

Na articulação entre arte e psicologia – mais especificamente a psicologia social – as coordenadas dos processos que constituem os sujeitos e as relações sociais se ampliam a favor de uma composição ética e estética e, como desdobramento, também política, apontando consequências para a produção do próprio campo da psicologia social e da arte, assim como dos sujeitos, coletivos e instituições com o qual estas áreas podem se relacionar.

Lev S. Vigotski (1998; 1999; 2000; 2001; 2009) é um dos autores com os quais temos dialogado sobre essas questões, posto que com contundência apontou a relação íntima entre a constituição do psiquismo humano e a arte, estudando a potência das expressões artísticas na mediação entre os processos sociais e a constituição do sujeito, ou seja, os processos psicossociais que contribuem para que as pessoas se tornem o que elas são em contínuo devir.

Em seus escritos sobre imaginação, atividade criadora e educação estética, Vigotski (1998; 2001; 2009) não apresenta uma definição de arte propriamente. Sequer em sua “crítica de leitor” (Vigotski, 1999), livro dedicado à famosa obra de William Shakespeare, Hamlet, aparece algo do gênero. As ideias que fundamentam o que entende por arte dizem respeito a seu interesse em compreender o que pode a arte ou, mais especificamente, o que produz o encontro com uma obra de arte, considerando sua defesa de que a percepção estética é ativa e criativa (WEDEKIN, 2019).

Em “Arte é o que eu e você chamamos arte”, Frederico Morais (2018) apresenta sua coleção de 801 definições de arte e outros conceitos correlatos, como estética, artista, obra, meios de expressão etc., recolhidas entre artistas, curadores/as, historiadores/as; enfim, pessoas socialmente reconhecidas no circuito das artes e a quem é

dados algum crédito para falar sobre esses conceitos que se interconectam. Afirma o autor que “todas as definições, ou todas as contradições, cabem dentro da arte. Cabem a regra e a emoção, o rigor e a intuição, a fantasia mais desbragada e o cálculo matemático” (ibid, p.18). Cabem também as discussões de Vigotski, principalmente em virtude de sua atualidade, porém estas não se fazem presentes no livro de Frederico de Moraes.

O autor bielorrusso apresenta ideias que fundamentam a arte como técnica social do sentimento; a arte como o social em nós, a partir da qual o ser humano incorpora o ciclo da vida social em seus aspectos mais íntimos; a arte como produtora de sentidos e como transformadora de afetos e emoções (VIGOTSKI, 1998). Daí a natureza transformadora da arte, uma vez que ela possibilita a ampliação da capacidade do sujeito entender a realidade e a si mesmo, produzindo novas emoções e transformando a si e ao seu entorno. Ou seja, a partir de Vigotski pode-se afirmar que, com a arte, o sujeito, partindo da realidade concreta, dela se desloca e produz algum novo, transmutando o percebido em uma nova realidade. Daí a inexorável condição ética, estética e política da arte, pois na medida em que transforma sujeitos, transforma relações e, por conseguinte, o próprio mundo.

Partimos da perspectiva vigotskiana de que, com a vinculação inexorável entre arte e vida, a arte deixa de ser um elemento a compor a vida como adereço e passa a ser compreendida desde um plano ontológico: em outras palavras, a arte produz vida, sujeitos, relações (SAWAIA, 2006); constitui corpos e subjetividades audíveis, visíveis, palpáveis para aquilo que a vida pede toda vez que ela se vê diminuída em seus modos de existir, de interpretar o mundo e responder aos acontecimentos que nos cercam (COSTA, ZANELLA, FONSECA, 2016). É neste sentido que consideramos que a arte está amalgamada à vida, dela emerge e a ela retorna, em um movimento incessante de mútua constituição.

Esses fundamentos alicerçam o Projeto de Extensão “Oficinas de Artes na Queimada”, ativo desde março de 2017 junto à Cooperativa do Morro da Queimada, em comunidade de mesmo nome localizada no Maciço do Morro da Cruz, região central de Florianópolis/SC¹². As discussões apresentadas neste texto têm como foco, por um lado, a experiência de modo geral de estar com essas mulheres, tanto no local em que as oficinas são realizadas, como em outros espaços da cidade; e por outro a análise de uma situação em específico: o encontro de uma das participantes com uma obra de arte durante visita a um espaço expositivo, encontro esse em que foi possível visibilizar a emergência de uma experiência estética.

Entendemos tanto as oficinas como as visitas a espaços expositivos que foram oportunizadas às participantes como situações propícias para esse tipo de experiência, “capaz de suspender a atitude natural de julgamento a respeito do mundo, deslocando o eu do centro e da pilotagem do processo de conhecimento e proporcionando um desvio, um bifurcar da existência” (RIZZO E FONSECA, 2010, p.144). É o tipo de experiência que buscamos em nosso trabalho, o qual se volta para uma educação estética centrada na potência dos encontros, na abertura às diferenças, aos inesperados e atenta às tensões que pautam as existências de cada um/a e de todos/as nós.

SOBRE AS OFICINAS

As Oficinas de Artes na Queimada foram realizadas de março de 2017 a março de 2020, em encontros semanais de aproximadamente 3 horas cada. A pandemia provocou a pausa nos encontros presenciais,

12 O Maciço do Morro da Cruz “consiste em um conjunto de comunidades que durante muito tempo constituiu uma Florianópolis praticamente invisível na divulgação da cidade, sofrendo pela ausência de investimentos sociais e pela falta de reconhecimento de seus direitos cidadãos, já que a maior parte das habitações era composta por assentamentos irregulares” (ALMEIDA E FERREIRA, 2017, p.121) O Morro da Queimada é uma das 16 comunidades desse maciço densamente povoado.

porém os contatos com as participantes e a comunidade de modo geral vêm sendo mantidos. Com a melhoria das condições sanitárias no país e o avanço da vacinação, serão retomados os encontros pautados no olho no olho, na potência de afecção dos corpos em relação.

A Cooperativa do Morro da Queimada, construída como contrapartida de um projeto de habitação desenvolvido em uma das localidades que compõem o maciço do Morro da Cruz, adjacente ao centro da capital catarinense, é o local de realização das oficinas. Trata-se de espaço físico destinado inicialmente à construção de aquecedores solares sustentáveis, cuja comercialização visava a geração de renda para moradoras/es da comunidade. Com o fim da parceria que viabilizou a construção e o projeto de geração de renda, a cooperativa entrou em declínio e o prédio ficou sem manutenção.

Para conter interesses escusos em relação ao espaço físico, a presidente da cooperativa pediu auxílio da comunidade e de órgãos públicos para a ocupação do prédio, garantindo sua utilização para projetos sociais. As oficinas de artes iniciaram como atividade desse movimento, em parceria com o CRAS que atende àquela localidade, e foram viabilizadas através de projeto de extensão universitária.

O projeto Oficinas de Artes na Queimada preconiza, sob a perspectiva de uma intervenção crítica na interface da psicologia social com a educação e as artes, a conversa sobre temáticas caras ao contexto em que vivem os/as participantes e suas condições de vida. Trata-se de oficinas que foram se constituindo no próprio processo, via aposta no que poderia, a partir da potência dos encontros mediados por um fazer artesanal, emergir como possibilidade de subjetivação e modos outros de existência, tanto singular como coletiva.

O fazer artesanal iniciou com a participação de jovens, crianças e mulheres que desenvolviam trabalhos em papel colê, pintura em objetos, grafite e cerâmica, consoantes com seus interesses e nossas

possibilidades. A produção artesanal de colares com crochê, macramê, sementes e miçangas se tornou, a partir de meados de 2018, a atividade principal do projeto. Contribuiu para isso a mudança dos encontros para o turno matutino e a participação prioritária de mulheres, constituindo-se um grupo de 8 mulheres com idades entre 35 e 60 anos.

As mulheres participantes eram, em sua maioria, mães solteiras e chefes de família; algumas portadoras de deficiência; todas desempregadas e/ou dependentes dos auxílios assistenciais do estado que não supriam por completo as necessidades cotidianas permanentes e imediatas. Na intenção de contornar estas dificuldades, dependiam de doações de instituições governamentais, religiosas e da sociedade civil. Complementavam a renda a partir de atividades informais e serviços eventuais, como venda de guloseimas em sinaleiros, faxinas e venda de títulos de capitalização em pontos específicos da cidade.

A presença nos encontros semanais variava de acordo com as possibilidades de participação, sendo os enfrentamentos necessários à manutenção concreta da vida, das situações cotidianas, a explicação frequente para as faltas. Participavam do grupo, além das 8 mulheres do Morro da Queimada: os docentes coordenadores do projeto/autores deste texto; graduandos/as extensionistas, estagiárias e bolsistas de pesquisa; eventualmente, artistas e artesãos eram convidados para ministrar alguma oficina.

O fazer artístico e artesanal caracterizava-se, nos encontros com as mulheres da Queimada, como uma cola, na urdidura que entrelaçava a produção artesanal e a educação estética. Entre um ponto e outro da confecção de colares, relatos de violações de direitos nos eram oferecidos e seus sentidos negociados e trabalhados com o grupo. Emergiam também nas conversas os problemas cotidianos, os conflitos comunitários e relacionais, a dificuldade em criar e educar os filhos, as perspectivas morais e simbólicas da existência.

O trabalho em grupo, por conseguinte, configurou-se como espaço de partilha e convivência, de conversas e tensionamentos entrecidos com a tessitura dos colares. Historicamente se constituiu fortemente arraigado na presença cotidiana. Dito de outra maneira, a força relacional do grupo se configurou como de um tipo de relação que se forjava numa roda de fazer manual, com um tipo de silêncio imbuído da presença significativa, cortado e intercalado por conversas que se teciam com os mesmos fios com que os colares eram tecidos.

É assim que percebemos a potência daqueles encontros, com os corpos em relação sendo afetados e mobilizados a um deslocamento de si, ao cotejamento com as diferenças que abrem possibilidades para o diferir, para o vir a ser um outro. É assim que compreendemos terem se configurado, as oficinas, como proposta de educação estética: uma educação voltada para o estabelecimento de relações outras com a realidade, com as pessoas com as quais se convive e consigo mesmas; relações que procuram

romper com as homogeneizações características da sociedade de consumo que obliteram as possibilidades de compreensão e leitura da polissemia da realidade, das infinitas possibilidades de existência singular e coletiva e da própria incompletude humana, que caracteriza a todos/as e a qualquer um/a como um permanente movimento de vir a ser (ZANELLA, 2020, p.91).

A arte se apresentava, por conseguinte, como modo de fazer ver e falar, como uma possibilidade de educação estética dissidente dos modos costumeiros alicerçados nos preceitos morais conservadores que regulam corpos a fim de entristecê-los e dominá-los. Neste sentido, compreendemos que a experiência estética é composta por uma dimensão ético-política, uma vez que incide sobre o engendramento de modos de existência produzindo corpos não tão afeitos ou permeáveis às determinações hegemônicas. No esforço de extrair das agruras do cotidiano o material que negocia os sentidos da vida, a experiência estética produz alegria, no sentido espinosista do termo, qual seja, a

ampliação da capacidade de um corpo sentir e pensar, colocando-o em uma posição política de menor vulnerabilidade a estabelecer relações de servidão; afinal, a partir de Espinosa (2015), podemos entender que corpos alegres são mais difíceis de serem dominados.

SOBRE DESLOCAMENTOS

Percebemos que as mulheres participantes do projeto encontraram no grupo sustentação afetiva e escuta qualificada para expor e refletir sobre aspectos marcantes de suas vidas e cotidianos, e acreditamos, também, que estas ações contribuíram para ganhos de autonomia e emancipação, o que significa, a partir de referenciais teóricos que balizam nossas intervenções, principalmente formulados a partir da filosofia de Espinosa (2015), ter força para agir sobre as condições de existência que determinam sermos aquilo que somos, e nos transformarmos. Essa perspectiva vem ao encontro do modo como compreendemos estética: como um

campo de experimentação da subjetividade onde a arte é tomada como expressão das formas de resistência e criação: resistência às formas de assujeitamento e dominação a que estamos submetidos e a que muitas vezes submetemos os outros, e criação permanente de novos modos de existência (SILVA, 2003, p. 45).

Além das oficinas na cooperativa, deslocamo-nos enquanto grupo para outros espaços da cidade. Essa faceta apontou novos desafios, visto que foi necessário para as mulheres frequentar lugares geralmente compreendidos como de não pertença, fora de seus limites territoriais de conforto e familiaridade. Para nós, o desafio foi trabalharmos com os efeitos provocados por esses deslocamentos.

Não são poucos os enfrentamentos que marcam a vida das com as quais trabalhamos mulheres no que se refere às saídas da comunidade. Quando conseguimos uma barraca para exporem e venderem seus colares no centro da cidade, se depararam com julgamentos de transeuntes que lhes disseram: “o que é belo está por dentro”, “no lugar de vender colares, vocês deveriam estar pregando a palavra de Cristo”. Comentários como esses as confrontaram com parâmetros da moral religiosa que adjetivou suas criações como acessórios fúteis e dispensáveis. Em uma exposição anual de atividades de extensão na universidade, ocasião em que estiveram por 3 dias em contato direto com o público expondo e vendendo seus colares, três das mulheres, ao usarem o banheiro, foram advertidas por outra mulher para que limpassem o local, pois estava sujo. Foram, no contexto universitário, confundidas com as “mulheres da limpeza”, empregadas terceirizadas responsáveis por manter os espaços limpos na universidade pública. Violências estruturais de gênero, classe, raça e etnia se apresentaram a elas continuamente, somadas às violências decorrentes da circulação dificultada por uma arquitetura capacitista dos espaços.

Esses são alguns exemplos das lógicas que se reatualizam no cotidiano das mulheres com as quais trabalhamos. Lógicas que delimitam e indicam lugares sociais frutos da distribuição desigual de poderes simbólicos, materiais e estéticos. Que delimitam possibilidades e restringem possíveis. Que nos lembram o quão distantes estamos de uma transformação efetiva das relações que regem as existências de todos/as, em uma perspectiva de política de direitos.

Os deslocamentos para lugares não familiares na cidade consistiram, no entanto, não somente em situações reprodutoras das lógicas morais vigentes, mas também em possibilidades outras. Foi o caso da visita a espaços expositivos da cidade. Apostamos nessas visitas porque “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo,

aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitada pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (VIGOTSKI, 1998, p.307). Olhar para essas aberturas e possibilidades é importante para adensarmos a discussão sobre experiência estética e corpos em relação.

ENCONTRO COM A ARTE

A experiência estética engendrada no encontro com uma obra de arte é transformadora; nos afeta pela via do sensível que se amalgama às memórias, pensamentos e emoções, e por isso perturba, incomoda, desloca: nos convoca a produzir algum tipo de resposta. “A arte exige resposta”, afirma Vigotski (1998, p. 318). A experiência estética, por conseguinte, “cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores, e evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 342).

Mas se uma experiência estética é desejada, é impossível pre-dizer quando, como e em que situações pode acontecer. Em nossa visita a espaços expositivos no centro da cidade, testemunhamos uma experiência assim. Manhã de sol, o caminhar pelo centro, o deslocamento por espaços conhecidos e desconhecidos. O percurso era familiar às mulheres da Queimada: encontraram conhecidos sentados na praça ou circulando pelo local; porém, os lugares que as convidamos a adentrar não eram familiares. Conheciam de vista, mas nunca tinham entrado. Talvez em virtude da imponência arquitetônica, tão diferente das edificações presentes no território que habitavam e nas vias que lhes davam acesso. Eram certamente lugares de não pertença.

Com nossa companhia ultrapassaram seus umbrais, transpuseram fronteiras. No primeiro espaço visitado, o Palácio Cruz e Souza¹³, foram bem recebidas e circularam por entre cômodos e escadarias imponentes, testemunhos de um modo de vida distante dos seus. Olharam curiosas para os mobiliários, teceram um ou outro comentário, quiseram ser fotografadas em um cenário que convida ao deslocamento para tempos e lugares outros.

Sáímos dali e nos dirigimos para outro espaço expositivo, o Espaço Cultural BRDE¹⁴ – Governador Celso Ramos. A edificação se confunde com outras vizinhas considerando o aspecto arquitetônico, e não chama a atenção de transeuntes como o Palácio Cruz e Souza. O espaço expositivo ocupa o andar térreo da instituição bancária e seu acesso é aberto ao público em geral.

A exposição “As Linhas do Corpo” estava em cartaz, apresentando ao público trabalhos em bordado realizados por 28 bordadeiras, participantes de um grupo da cidade e convidadas. Segundo a idealizadora da exposição, a psicóloga e artista Susan Mariot,

Bordar as linhas do corpo é dar uma possibilidade de contemplar o corpo para além do enaltecimento pela estética, o ‘corpo comercial’, que deve se enquadrar nas expectativas sociais. Teremos a possibilidade de olhar o corpo por dentro, por fora, o corpo nu, o corpo vestido, o corpo que cria, que dança, que renasce após experiências de dor (MARIOT, 2018, s/p).

Os bordados, emoldurados, ocupavam todo o espaço cultural, preenchendo-o com cores, texturas e volumes, em traçados diversos que expressavam o modo como cada bordadeira significava o tema proposto. Corpos de mulheres, inteiros ou em parte, de frente ou de

13 O Palácio Cruz e Souza, localizado no centro de Florianópolis/SC, foi construído no século XVIII, em estilo arquitetônico eclético. Conhecido como Palácio Rosado, desde 1986 é sede do Museu Histórico de Santa Catarina (<http://www.ipatrimonio.org/florano-polis-palacio-cruz-e-souza/>)

14 Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul – BRDE.

perfil, tecidos por pontos cuidadosamente bordados, em tons e intensidades variadas, apresentavam-se lado a lado em diferentes tamanhos por todas as paredes e as colunas que sustentavam o lugar, também transformadas em espaços expositivos.

Não tínhamos ideia do que poderia suscitar a visita das mulheres da Queimada àquelas obras. Uma certa apreensão, em virtude do tema, chegou a nos sobressaltar, principalmente porque algumas obras expunham corpos nus, o que para mulheres cuja existência é calcada por normativas religiosas poderia ser um problema (a maioria das mulheres com as quais trabalhamos nas oficinas era evangélica). Mas a visita transcorreu sem percalços. Cada uma percorreu livremente o espaço, detendo-se por pouco tempo diante de uma ou outra obra. Foi uma visita rápida, pode-se dizer. Logo estavam todas juntas novamente, como que prontas para ir para outro lugar.

Uma experiência estética não necessariamente emerge imediatamente quando se está diante de uma obra de arte. A intensidade do encontro é condição para que aconteça, e a mediação que a promova pode vir a ser sua força motriz. Consciente ou inconscientemente, agimos no sentido de obliterar a pressa e provocá-las a olharem novamente para os bordados em exposição. “Qual desses bordados vocês mais gostaram? Teve algum que chamou a atenção de vocês? Por que?”, foram as perguntas que lançamos para o grupo.

Rapidamente algumas responderam, apontando algum bordado próximo de onde estavam, ou um outro escolhido em razão das cores, da composição, da familiaridade com o tipo de imagem apresentada. Mas uma resposta em particular diferenciou-se das demais. Uma das mulheres escolheu a obra “Desatando nós: quais linhas prendem o seu corpo?”, bordado de Juliana Allain sobre imagem fotográfica de Letícia Zanchi, impressa sobre tela. Ao perguntarmos o porquê da escolha, colocou a mão no peito e respondeu: “Esta imagem mexeu muito comigo”.

A imagem mexeu com ela, a resposta mexeu conosco.

Ao insistirmos para que falasse mais, as poucas palavras deram a entender que algo havia acontecido, que memórias e histórias inscritas em seu próprio corpo encontravam ali, naquelas linhas que atavam o corpo nu de uma mulher anônima, um corpo violentado, fragilizado, alguma expressão: poderiam bem ser aquelas mesmas linhas que atavam o seu próprio corpo, marcado por violências várias.

Figura 1 – “Desatando nós: quais linhas prendem o seu corpo?”, obra de Juliana Allain.

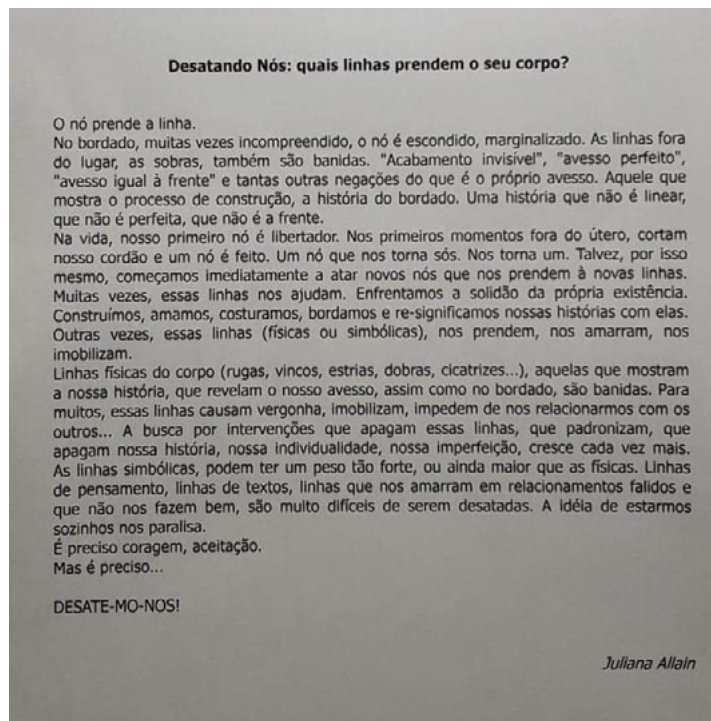


Fonte: Imagem cedida pela artista.

Visitando a página do Espaço Cultural BRDE no Instagram (<https://www.instagram.com/p/CAYEcFwADId/>) é possível visualizar algumas das obras em exposição e perceber que “Desatando nós:...” destoa das demais. Escancara o corpo violado, as amarras que impedem seu movimento, o abandono. Quando perguntamos de que modo a imagem a havia sensibilizado, ela se limitou a responder: “é só você ler o que está escrito ali”.

O texto que acompanhava a obra convidava a refletir sobre um corpo feminino fragmentado pela violência. Aceitamos o convite e o estendemos a quem lê este texto.

Figura 2 – Texto que integra a obra “Desatando nós: quais linhas prendem o seu corpo?”, de Juliana Allain.



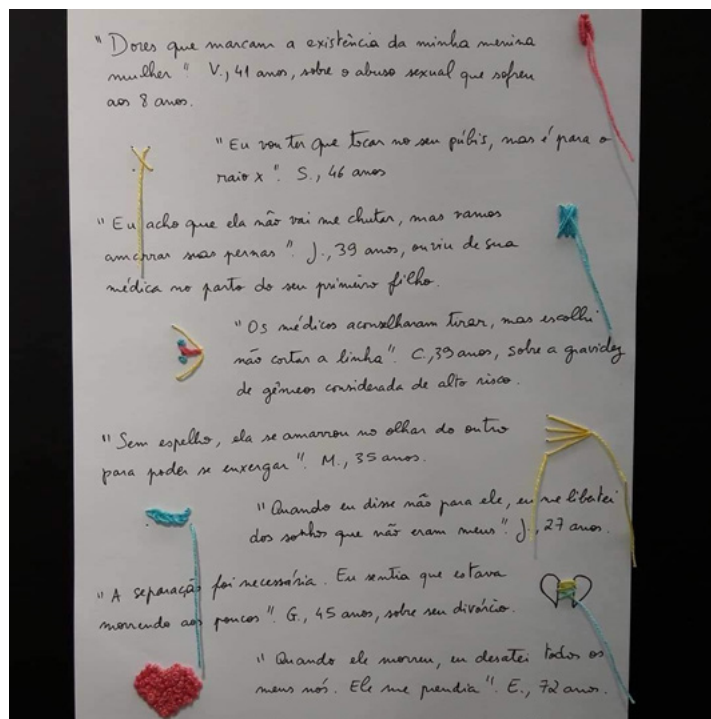
Fonte: Imagem cedida pela artista.

O texto da artista Juliana Allain (figura 2) nos traz o paradoxo das linhas, o nó que liberta e o nó que prende. O primeiro nó que é libertador e que nos torna sós, um. As linhas que no corpo marcam uma história, linhas banidas; as linhas que nos juntam a outros que não somos nós, que nos protegem ou nos imobilizam.

Em outra folha (figura 3), testemunhos de mulheres vítimas de violência, inscritos com a caligrafia da artista e entremeados com pequenos bordados sobre o papel, visibilizavam dramas que não são particulares: estudos sobre violência de gênero e feminicídio no Brasil

apresentam números elevados e indicam serem as “mulheres pobres, em situação de vulnerabilidade e desigualdade social, as principais vítimas” (MENEGUEL, 2017, p.2968).

Figura 3 – Depoimentos que integram a obra “Desatando nós: quais linhas prendem o seu corpo?”, de Juliana Allain.



Fonte: Imagem cedida pela artista.

Impactada com a obra, a mulher da Queimada se posicionou ao seu lado, pediu que a fotografássemos e reiterou: “mexeu muito comigo”. A obra mexeu com ela. A imagem de um corpo frágil e só, “bordado incompreendido” ao mesmo tempo protegido do olhar para aquilo que pode ser o mais íntimo, “o nó escondido, marginalizado”, as linhas que atam e soltam o corpo. Linhas que também demarcam

frases nas vozes de tantas outras mulheres que se encontram com esta mulher diante da obra, que falam das dores que marcam a existência, dos abusos, das violências, do silenciamento e da supressão da autonomia, do “não” que ao separar, desatar, liberta. Aquela obra era ela; falava por ela aquilo que até então calava, escancarava aquilo que evitava olhar. Convocava-a a responder, de algum modo, ao deslocamento produzido. A rever a própria história, a olhar o próprio corpo.

Nos encontros do “Artes na Queimada”, enquanto atávamos nós que definiam colares, eram-nos oferecidos relatos de violências quase como que calados no instante mesmo em que eram proferidos. Índices da dor de ser mulher, negra e pobre, dos impedimentos cotidianos, materiais e simbólicos, emergiam. Atado modo de existir e se oferecer ao grupo e de suprimir a dor para não mais vê-la, ainda que continuasse ali, velada. A experiência estética que testemunhamos–o encontro com a obra que convocava a desatar o nós que prendiam seus corpos–permitiu que a dor trans-bordasse, que a violência sofrida fosse enfim anunciada, com poucas palavras e um gesto contundente: “mexeu comigo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre um trabalho e outro, envolvidos com linhas, sementes e miçangas, nas Oficinas de Artes na Queimada a arte se apresentava como modo de fazer ver e falar, como uma possibilidade de educação estética dissidente em relação aos modos costumeiros de ensinar e aprender, alicerçados em preceitos morais conservadores que regulam corpos a fim de entristecê-los e dominá-los. Entretéciamos as conversas atentos aos limites e aos modos como as mulheres nos faziam chegar suas histórias de violências, conotando até que ponto estariam dispostas a lembrar e discutir aspectos dolorosos de suas vidas. O

encontro com uma obra de arte em um espaço expositivo foi, no entanto, o que fortemente evidenciou para nós e para elas o que pode a arte: testemunhamos uma experiência de deslocamento, de ressignificação de sentidos e quiçá de si mesmas.

O encontro de uma das mulheres com as quais trabalhamos com a obra de arte evidenciou que toda experiência estética é composta por uma dimensão ético-política, uma vez que incide sobre o engendramento de modos de existência produzindo corpos não tão afeitos ou permeáveis às determinações hegemônicas. No esforço de extrair das agruras do cotidiano o material que negocia os sentidos da vida, a experiência estética produz alegria, no sentido espinosista do termo, qual seja, a ampliação da capacidade de um corpo sentir e pensar, colocando-o em uma posição política de menor vulnerabilidade à estabelecer relações de servidão; afinal, a partir de Espinosa, podemos entender que corpos alegres são mais difíceis de serem dominados.

Seguindo o paradoxo das linhas, enquanto atávamos nós em colares, acreditávamos contribuir com um enlace coletivo, que liberta no fazer cotidiano e que produz, na intensidade dos encontros, condições de uma ruptura na existência, que a amplie e provoque o transbordamento inesperado do mundo. Eis a nossa aposta; eis a potência de oficinas estéticas voltadas às relações no encontro com a arte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Igor Tadeu L.; FERREIRA, Rafael L. Ocupação urbana e degradação ambiental: o caso do Maciço Morro da Cruz em Florianópolis-SC. *In: Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade*. v. 11. 2017.

COSTA, Luis Artur; ZANELLA, Andréa V.; FONSECA, Tânia M. G. Psicologia social e arte: contribuições da revista *Psicologia & Sociedade* ao campo social. *In: Psicologia & Sociedade*. v.28, n.3. 2016.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. São Paulo: Editora USP, 2015.

MARIOT, Susan. Entrevista concedida para a reportagem “Exposição coletiva ‘As Linhas do Corpo’ reúne trabalhos de 28 bordadeiras. Disponível em: <<http://calendariofloripa.com/board/73-1-0-9423>>. Acesso em: 17 mar 2022.

MENEGHEL, Stela Nazareth *et al.* Femicídios: estudo em capitais e municípios brasileiros de grande porte populacional. *In: Ciênc. saúde coletiva*. v. 22, n. 9. Setembro 2017. Rio de Janeiro, 2017.

RIZZO, Luisa; FONSECA, Tânia M. G. O acontecimento patchwork: um modo de apreender a vida. *In: Psicologia & Sociedade*. v.22, n.1. 2010.

SAWAIA, Bader B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. *In: DA ROS, S.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V. (orgs.) Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos em experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 85-94.

SILVA, Rosane Neves. Ética e paradigmas: desafios da psicologia social contemporânea. *In: PLONER, K. S. et al. (orgs.) Ética e paradigmas na psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 39-45.

VIGOTSKI, Lev S. A educação estética. *In: _____*. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p 225-248.

VIGOTSKI, Lev S. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. *In: Educação e Sociedade*. v.21. 2000.

WEDEKIN, Luana M. Ensino da arte no limiar da censura: uma defesa da autonomia da educação estética em Vigotski. *In: Políticas Culturais Em Revista*. v.11, n.1. 2019.



7

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

A forma (conectada) de estar no mundo:

ética da estética da/na pandemia
e a (re)equilíbrio do imaginário

INTRODUÇÃO

A proposta de pensar aberturas e reconfigurações das sensibilidades, do fazer científico e da crítica filosófica, no diálogo entre educação, arte e sensibilidades, para essa obra, nos levou à reflexão de uma inquietação teórica e prática desencadeada pelo cenário atual. A pandemia modificou nossa forma de ser e estar no mundo, reconfigurando nossa noção do sensível e estética. Estamos, enquanto sociedade, inquietos, ansiosos, fragilizados, impacientes. Panfletamos a necessidade de uma nova postura antropológica e social. Mas, como fazê-la?

A perspectiva desse capítulo é pensar que a questão da forma de estar no mundo, tão cara a Maffesoli (1996) ao defender o formismo, nesse cenário mundial de enfrentamento sanitário de consequências em todas as esferas da vida, chama-nos para a emergência de uma (re)equilíbrio do imaginário. Uma nova ética da estética a guiar nossas sensibilidades. Assim, nossa discussão leva a caminhos de que a sensibilidade e o que advém dela, como empatia, tranquilidade, equilíbrio, deve ser estimulada e valorizada.

Temos aí o primeiro dilema. Em uma sociedade acelerada, mercadológica, de visibilidade e super conectada ter uma outra forma é um tanto desafiador. Mia Couto¹⁵, em recente palestra aos docentes de um grupo educacional, ao reforçar a importância da imaginação e do encantamento na escola destacou que hoje as crianças e jovens são estimulados a terem metas ou invés de sonhos. No cenário das metas estão implicados o alto desempenho e performance, a disputa, a competição, o trabalho, o sucesso, a riqueza, o status. E os sonhos? A leveza? O olhar para si e para o outro?

15 Palestra conferida de forma remota na abertura do semestre letivo 2022-1 para as instituições do Ecossistema Ânima de Educação.

A forma como agimos e reagimos, no sentido coletivo, permite identificarmos a ética da estética de uma sociedade e/ou tempo. Adiante, apresentaremos a perspectiva de Maffesoli (1996) para a forma, bem como para a ética da estética e faremos um diálogo com a perspectiva da antropologia do imaginário.

É inegável o papel da comunicação no desenvolvimento social e cultural das sociedades. Os artefatos e dispositivos vem se atualizando e aperfeiçoando em prol da melhor e mais rápida comunicabilidade. O cotidiano contemporâneo está marcado por estes dispositivos midiáticos que fazem a mediação entre a realidade e a noção de realidade que as pessoas irão desenvolver. Vivemos conectados. O vivido só se “realiza” ao ser postado. É o virtual dando credenciais ao real. A partir do isolamento social em março de 2020 pela pandemia de Covid-19, as práticas, rotinas, ambientes, relações se virtualizaram ainda com mais intensidade. Criou-se aí, em caráter de emergência, um novo imaginário, sem tempo para adaptações. É o imaginário que “nos permite ver padrões em todas as manifestações humanas, inclusive o habitar, o falar, o sonhar, entre tantas outras” (MORAES, BRESSAN e FERNANDES, 2021, p. 640).

O Imaginário, para Maffesoli (2001), é o estado de espírito de um povo, uma “aura” coletiva que tem força social (de construção mental). O real é acionado pelas construções imaginais. É impalpável, mas real, por isso Silva (2003) afirma que “todo imaginário é real. Todo real é imaginário”. Durand (2002) utiliza a metáfora da “bacia semântica”, onde armazenamos nossos significados, vivências, experiências, lembranças, enfim, as construções imaginais que guiam nosso “trajeto antropológico”, nossa rota, o caminho que vamos percorrendo ao longo da vida. O imaginário coletivo serve de “cimento social”: une, cria vínculo. A imagem é resultado do nosso Imaginário, que funciona pela interação (sensibilidade comum). O ideal comunicativo da pós-modernidade é virtualizado e o engajamento é seg-

mentado. O cotidiano, cada vez mais, torna-se atrativo de compartilhamento, como um prazer, inútil, porém afetivo e imaginal, ou seja, na sua dimensão mais poética. É uma estética diferente, que remete a sentimentos de proximidade, de partilha, de confluência, e que serve de vínculo: vejamos o sucesso das redes sociais, *youtubers* e influenciadores. Há pessoas comuns, fazendo coisas comuns, ainda que roteirizadas, com milhões de seguidores. O foco não está na imagem, mas no papel mediador que ela desempenha.

Por isso, dizemos que o imaginário é um dispositivo de sedução, desperta emoções: “é determinado pela ideia de fazer parte de algo. Partilha-se uma filosofia de vida, uma linguagem, uma atmosfera, uma ideia de mundo, uma visão das coisas, na encruzilhada do racional e do não-racional” (MAFFESOLI, 2001, p.80). Mas, vale destacar, que essa emoção sedutora tem um viés negativo quando a ênfase recai sobre a pandemia. Além dos infectados e das mortes, não podemos negar a disputa político-ideológica em torno da situação e o patrulhamento sobre o comportamento alheio. Esse cenário gera instabilidade, desconforto e tensão. Que forma tem a nossa expressão do sensível atualmente?

FORMA E IMAGINÁRIO

Maffesoli (1996) enfatiza que o trajeto antropológico vai da aparência à forma, da identidade às identificações. O sociólogo observa as obras das culturas, inclusive as minúsculas tais como aquelas da criação cotidiana, para ver o movimento do seu conceito de instante eterno. Os detalhes, ou os nada, vão ganhando forma: “ordenam-se em vista arquitetônica que constitui o efêmero e, simultaneamente, o eterno *theatrum mundi*” (MAFFESOLI, 1996, p. 138). O francês (1996, p. 140) cita o conceito de Ehrenfels para Gestalt: “as formas são mais gerais e mais permanentes que seu conteúdo”.

Para o sociólogo, a lição essencial da forma é que ela permite compreender o conjunto social, pois determina o ambiente da época, por suas diversas modulações, por aglomeração, por sedimentação; feita também de sensações, sentimentos e emoções coletivas. São essas características que conferem à forma sua carga imaginária ou, como nos trouxe Cassirer, pregnância simbólica. A pregnância simbólica de uma imagem, gesto, conteúdo ou forma “é o que vai permitir sua resistência ou dispersão no tempo” (MORAES, 2016, p. 146).

Assim, nesse teatro-mundo vamos percebendo as constelações de imagens e recorrências simbólicas em ciclos redundantes:

Bacia semântica e trajeto antropológico são, pois, processos essenciais ao imaginário social. As motivações para a formação das imagens em nível simbólico, ancoradas nos arquétipos universais, vem da cultura e da pressão social, estabelecendo, assim, o trajeto antropológico e contribuindo para a formação da bacia semântica. Logo, quando temos uma mudança social abrupta tal como a que vivenciados em função da pandemia de coronavírus em 2020 traz uma série de novas ambiências, práticas, estéticas, sentidos e, portanto, imagens (MORAES, BRESSAN e FERNANDES, 2021, p. 639)

Desse modo, ainda que uma quantidade grande de imagens orbite em nosso cotidiano, seu conjunto dá forma a uma época. “O jogo das formas causa efeito de emoções comuns, suscita a sociedade, faz entrar num vasto processo de comunicação, num universo simbólico cujos tempos fortes pode-se assinalar” (MAFFESOLI, 1996, p. 145). A função da estética é, como veremos adiante, essa função ética, “aquilo a partir do que um conjunto adere”. Assim, o sociólogo de *No fundo das aparências* (1996, p. 145) considera quatro pivôs essenciais sobre os quais a estética social se organiza: “a prevalência do sensível, a importância do ambiente ou do espaço, a procura do estilo e a valorização do sentimento tribal”. Formismo, para o autor, tem suas forças estáticas (formas do jogo) e dinâmicas (apreciação das suas articulações) formando um conjunto que caracteriza, como já o dissemos, a cultura num dado momento, estilizando-o. Justifica, ao mesmo tempo,

o geral e o particular: “o universal, no caso, sendo o ambiente geral no qual nos banhamos, enquanto massa, o particular, ou o concreto, sendo a maneira pela qual um grupo vai se ‘aninhar’ nesse ambiente geral, a maneira pela qual ele vai se apropriar de um valor geral ou de um conjunto de valores” (MAFFESOLI, 1996, p. 146).

Pitta (2015), ao esboçar as contribuições teórico-metodológicas de Maffesoli, destaca que, para o autor, “a forma é formadora, assim como para Gilbert Durand a estrutura é estruturante, é antes um dinamismo organizador”. A autora vê a noção de formismo em Maffesoli como responsável pelas grandes configurações do jogo social: “as coisas existem porque se inscrevem em uma forma”, diz o autor (MAFFESOLI citado por PITTA, 2015). Pitta acrescenta que “a percepção da forma e da dinâmica que a subtende é que vai dar conta do tipo de vitalidade que está em obra em dado momento. O formismo somado ao vitalismo vão constituir os pólos da sociologia compreensiva”.

A atitude formista, ao contrário da formalista, segundo Maffesoli (1988, p.102), permite uma abordagem do social sem julgamentos de valor ideal, o que caracteriza sua proposição teórica – observar aquilo que é e não o que deveria ser: “Assim, paradoxalmente, a atitude formista é respeitosa da banalidade da existência, das representações populares e das minúsculas criações que pontuam a vida de todos os dias”. A forma cria um mundo imaginal referência, no qual constelam um sem-número de imagens, seja em congruência ou em sua oposição, mas modulados por ela: são imagens fundadoras. O imaginário coloca-se como reservatório semântico potencializador do cotidiano” (MORAES, BRESSAN e JORGE, 2018, p. 166).

Em outro momento já falamos da conversa fiada como forma de socialidade contemporânea (MORAES e BRESSAN, 2019) percebendo essa relação entre os laços sociais e a comunicação, especialmente as realizadas com a mediação da tecnologia, tão carregados de subjetividades, nos remete ao imaginário que se expressa em sistemas e práticas simbólicas. “Nas redes sociais, a linguagem das curtidas, dos com-

partilhamentos criam teias em que circulam magia, arte, religião, ciência, ideologias, formas de organização da juventude, numa conversa “fiada” que vai se enredando e formando novos laços de convivência”. Mas também de contrariedades, agressões, ofensas, intolerância. As redes deixam à mostra e dão permissão às formas de expressão. Essa tensão e disputa de posicionamento também dão forma ao cenário atual.

A conexão é uma forma. E a pandemia potencializou essa prática. *Home office*, aulas remotas, *lives* de todos os conteúdos e personalidades. O mundo precisava de conexão (e wi-fi!). Uma enxurrada de oportunidades para ocupar o mundo que parou. Até percebermos que a rotina fazia falta, assim como a convivência. As telas cansaram. Estar on-line diuturnamente, misturando ambiente privado e público mexeu com o imaginário. A casa, antes símbolo da intimidade e aconchego, tornou-se visível às telas de *Zoom* ou *Meet*. Uma nova forma de ser e estar. A pandemia não passou. Novas variantes do vírus vieram, atualizando a necessidade de cuidado e bastante desânimo social. Aumentaram os problemas com a saúde mental, conforme vários estudos já disponíveis.

Assim, cremos, há uma forma que nos permite entender uma nova ética da estética e a emergência do que chamamos de uma (re)equilibração do imaginário, como tratamos a seguir.

ÉTICA DA ESTÉTICA DA/NA PANDEMIA E A (RE) EQUILIBRAÇÃO DO IMAGINÁRIO

Podemos dizer que a ética da estética é um espírito coletivo, como vimos, categoria tão cara às discussões e compreensões propostas por Maffesoli. Na pós-modernidade, como ressalta o sociólogo (1996), a diversidade de valores não só é considerada, mas valorizada e compartilhada. Podemos ver essa característica na arte, seus produtos culturais, mas também no cotidiano e, enfatizamos, na forma de nossa existência.

Entre uma moral do dever-ser e uma ética da convivência, o autor cunha a categoria da ética da estética: “é fato que o ético, fundamento do vínculo social, depende estruturalmente do estético: é essa capacidade de experimentar emoções, compartilhá-las, transformá-las em cimento de toda a sociedade” (MAFFESOLI, 2007, p.12). Assim, vemos uma motivação para a comunhão. Qual a ética da estética nos dias de hoje? Como destacamos, o ambiente hiper conectado permite as conexões em rede, mas a pandemia colocou em xeque nossa própria humanidade. “Há uma mudança no formato de trocas simbólicas na cultura contemporânea, profusão de imagens e no tipo de conteúdo expresso e suas formas de manifestação”, já lembramos em outro momento ao pensar o imaginário no cotidiano e a imagem como potência do laço social (MORAES, 2019, p.98). Não raro vemos os discursos enfatizando a necessidade de uma reflexão, de uma evolução do ser humano em sua convivência planetária, demanda especialmente percebida com a pandemia. Super tecnologia versus humanidade.

A pandemia trouxe uma ressignificação das nossas existências, mas de maneira abrupta. Na antropologia do imaginário (DURAND, 2002), trabalhamos com o conceito de bacia semântica. Essa ambiência temporal que reúne os mitos e símbolos de uma época caracterizando o trajeto antropológico de um grupo. Legros *et al.* (2014) esclarecem que a bacia semântica consiste na interpretação das narrativas simbólicas em um determinado contexto histórico pela sucessão de seis fases, descritas a partir de uma metáfora aquífera. E buscam revelar o movimento simbólico, o espírito do tempo, a ética da estética de um conjunto sociocultural. Essa noção tem o princípio da dinâmica do imaginário, observados os conteúdos estilísticos e semânticos desse conjunto, em certa periodicidade em *trends* que levam em torno de 3 gerações (entre 180 e 210 anos) no movimento de escoamento de um traço característico de mito, ganhando o meio cultural até o seu enfraquecimento e mescla de novas correntes. A

escorrência é lenta. Mas, uma pandemia muda tudo. Configurações diferentes vieram em ritmo repentino.

Novos “hormônios da imaginação” circulam e mobilizam o imaginário. A maneira abrupta desse escoamento balança o percurso da formação simbólica: desde as intenções de gestos, com a mudança de perspectiva, postura, rotina, alimentação, passando pelo inconsciente coletivo e imagens mobilizadas, para a expressão simbólica, como a noção de público/privado, de saúde/doença, medo e tensão. Tudo que estava, de certa forma, estável na bacia semântica sofre uma ruptura e isso não acontece sem deixar marcas simbólicas. Dizemos que o imaginário é um dinamismo organizador de imagens e ordenador da vida social. As mudanças em um dos polos reversíveis do trajeto antropológico sempre gera interferência no outro polo. No nosso cenário em discussão, as intimações do meio geraram, inevitavelmente, reverberações nas questões biopsíquicas que, em sua recorrência coletiva, voltaram a interferir no meio, “uma gênese recíproca que oscila das pulsões ao meio ambiente material e social e deste àquelas”, como defenderam Ferreira-Santos e Almeida (2012, p. 38). Ainda Araújo e Teixeira (2009, p.9) destacam que:

a figuração simbólica, ou o pensamento figurativo, enquanto imagem pregnante de conteúdo, é produzida pelos desejos e impressões do sujeito, ou seja, explica-se pelas referidas acomodações anteriores do indivíduo que, necessariamente, repousam no equilíbrio entre a assimilação da sua vida afectivo-subjectiva e os estímulos do meio.

Os semblantes do tempo foram expostos. A morte e a finitude do ser nunca estiveram tão categoricamente ameaçadoras. Não só na psique, mas nos meios de comunicação e em todas as conversas remotas reforçando esse enfrentamento. Uma sombra ameaçadora muito real, batendo à porta, que provoca desequilíbrio. Alguns personagens sociais empunharam suas armas (colocaram roupa especial) e foram à luta diurna: enfrentaram o próprio mal, se expuseram, colocaram-

-se em risco à exaustão. Outros, presos, impedidos, impotentes, viram também seu lugar de aconchego e acolhimento, noturnamente, em invasão virtual. Os semblantes, na perspectiva durandiana (2002) são os fermentos para as atitudes imaginativas. Assim, a nossa consciência do Cronos – o tempo quantificável, e da morte, que caracterizam a nossa angústia existencial, é “combatida” pela potência simbólica do nosso imaginário. O desejo polêmico da eternidade (DURAND, 2002) foi ostensivamente posto à prova. Esse desejo, ainda que utópico opera como fator de equilíbrio do imaginário. É como ele, como ideal, que sonhamos e lutamos. Jung (2002, p. 33) afirma que “é melhor, apesar do medo, saber o que nos ameaça”, mas o medo desequilibra.

Na oportunidade em que tratamos de *O medo no imaginário e o imaginário do medo* (MORAES, BRESSAN e OSNILDO, 2017) discutimos justamente a presença do medo no imaginário como imagem primordial, mas também motivadora de uma evolução antropológica. Essa recorrência e pregnância é tão perceptível que propusemos uma discussão de um imaginário do medo: um dinamismo organizador dessa temática em torno de constelações de imagens relacionadas a isso: quer seja de mobilização do medo ou seu enfrentamento. As atualizações, inclusive mercadológicas, enfatizam esse imaginário do medo, incentivando a necessidade de autoproteção. Há sempre ameaças que renovam nossos medos. O impacto mais ameaçador em relação ao objeto causador de medo é a impotência de proteção ou enfrentamento.

Queremos destacar que a ética da estética da/na pandemia, por uma formismo social hiperconectado, deu sentido e pregnância à ameaça. Dizemos novamente: ficamos todos, em ameaça coletiva, em desequilíbrio do imaginário. Toda a estruturação simbólica da sociedade, ainda que sempre em movimento, ficou em desordem. É preciso uma (re)equilibração. Isso não se faz por decreto, mas quando as pessoas vão redefinindo seus enfrentamentos e, vale dizer, voltando seu olhar e postura a um reencantamento do mundo, função para qual o imaginário opera em todos nós.

Assim, vemos que o imaginário, como força operadora de toda a nossa representação, pode nos auxiliar na tarefa de (re)equilibração do nosso trajeto antropológico. Pensar as relações entre educação, arte e sensibilidade é o caminho. Reconfigurar o sensível para a potência da imaginação, as relações com a natureza e o Cosmos, expressões de uma dimensão de equilíbrio, afetuosidade, percepção e composição. Essas instâncias podem e devem ser estimuladas por práticas imaginativas, pelas vias da sensibilidade. É preciso estimular as sensibilidades, as conexões (e reconexões). Conectar-se a si, em sua capacidade mitopoiética, com o outro, em sua humanidade e não em seus padrões e status, e ao mundo, nosso lugar, casa, ambiente.

A revalorização do imaginário se dá justamente pela sua faculdade da imaginação simbólica e essa “revela-se como um fator importante de equilíbrio psicossocial” (ARAÚJO e TEIXEIRA, 2009, p.8). Essa afirmação nos leva à perspectiva durandiana (2002) de que a função da imaginação é de eufemização. “Decorre daqui que a função da imaginação consiste em equilibrar biológica, psíquica e sociologicamente quer os indivíduos, quer as sociedades face à civilização tecnocrática e iconoclasta” (ARAÚJO e TEIXEIRA, 2009, p.12).

Visitar e explorar esse Museu Imaginário, ressignificar e eufemizar a existência deve ser estimulada e celebrada. Para além de metas do mundo conectado, precisamos do reencontro conosco em nosso museu. As pessoas estão precisando de seus devaneios e essa é uma busca interior, transcendendo uma fantástica de “imagens desalmadas”:

é precisamente neste sentido que se impõe uma educação estética como também uma educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade (1984, p. 497), pois Gilbert Durand, à semelhança da antropologia de Cassirer e da poética de Bachelard, coloca no centro do psiquismo uma atividade de “fantástica transcendental” (ARAÚJO e TEIXEIRA, 2009, p.13).

Não uma educação estética disciplinar, mas cotidiana, que permita o reencantamento, reconfortante, do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma conectada de estar no mundo, potencializada pela ética da estética da e na pandemia nos fez refletir sobre a necessidade de uma (re)equilibração do imaginário. A quebra da rotina e dos processos simbólicos em alguma medida estáveis dos grupos sociais, independente de quais sejam, foram abruptamente alterados pelo estado pandêmico e suas consequências. A fissura na bacia semântica foi gigantesca e o movimento metafórico das águas, destruidor. Esse cenário, a nosso ver, desestabiliza o imaginário: esse museu de imagens passadas, presentes e futuras que forjam a nossa realidade e nossas representações. Uma sociedade emocionalmente abalada é o que podemos perceber nos mais variados setores.

Desse modo, vemos com urgência o que chamamos de (re)equilibração do imaginário, que se dá pelo próprio imaginário em sua capacidade de criação, imaginação e sensibilização. É preciso reencantarmo-nos: com a vida, com o mundo, com os outros e, especialmente, conosco. É aí que propomos a discussão para continuarmos refletindo e abrindo espaço para questões como: imaginário e sensibilidade, imaginário e espiritualidade, imaginário e afeto, pois são, em essência, prerrogativas do ser integral que a perspectiva do imaginário, da imaginação e do simbolismo prevê. A valorização daquilo que não é palpável, mas torna nossa existência mais leve. Eufemiza.

Para essa consecução, enxergamos duas possibilidades interligadas. A primeira, acreditamos que o reencantamento do mundo passa pela necessidade de sacralização, tal como já nos deixou como legado Eliade: “o sagrado é a função de dar sentido”. Qual a

força dessa máxima? O que faz a diferença, o que soma na vida é/ torna-se sagrado, pois redimiu o momento da arbitrariedade, do acaso. Sacralizar é dar um sentido especial: um instante eterno! Como podemos dar eternidade a um momento, acontecimento, lugar, pessoa, símbolo? Dotando-os de sentido especial, tornando eterno, atemporal, memorável, assim estaremos prevenindo-os da corrosão do tempo. Essa capacidade de sacralizar está dentro de nós e, pela sensibilização, é preciso resgatá-la e valorizá-la. Exercício de apreciar e sacralizar a vida. Um sentido que se torna acessível e recuperável, porque se eternizou, tornou-se sagrado. Ao passo que o profano opera com todas as coisas banais.

A segunda proposta de discussão para essa (re)equilibração do imaginário que colocamos em discussão é a emergência de *anima*, princípio feminino do inconsciente que também, na proposta junguiana¹⁶, opera como fator de equilíbrio. Os arquétipos são imagens em prontidão e estruturam-se em padrões inatos de comportamento, sob uma estrutura, que modela a ação e ganha valor afetivo na sua simbolização (FERNANDES e FIALHO, 2014). *Anima* é uma realidade psíquica, princípio feminino no homem, assim como *animus* é o princípio masculino na mulher.

Temos vivido sob a dominação de um princípio *animus*, masculino: “intervenção, apropriação, produção de conhecimento, busca da verdade, separação e conquista” ao passo que *anima* estaria ligado à

16 Na antropologia do imaginário de Durand (2002), partimos da premissa de que toda produção imaginal se estabelece de uma relação corpo-mente-ambiente, ou seja, a produção de imagens é uma atuação biopsíquica e social. A intenção de gestos são o ponto de partida, nível mais abstrato, ao que chamamos de *schème*. Depois, temos o conceito de arquétipo, imagens potenciais e abstratas que incitam um sentido, conceito vindo de Jung. São figurações típicas, carregadas de sentido e prontidão à simbolização, que emergem em recorrência, como a figura do herói, da bruxa, do pai, da mãe, do mago, entre outros. Há dois arquétipos que têm grande significado na obra de Jung: *animus*, princípio masculino, e *anima*, princípio feminino. Depois do arquétipo, temos ainda como etapas da formação de imagens, o símbolo, forma de expressão entre o mundo das ideias e o plano material e o mito, o encadeamento simbólico narrativo. (Para discussões mais aprofundadas sobre os arquétipos *animus* e *anima*, em Jung, ver JUNG, Emma. **Animus e anima**. São Paulo: Cultrix, 1991).

“receptividade, partilha, reconhecimento, intuição, acolhimento, doação” (FERREIRA-SANTOS e ALMEIDA, 2012, p. 80) e é o que estamos chamando à emergência. Além dos princípios arquetípicos junguianos, tomemos aquela postulada para uma poética da imaginação de Bachelard na dialética *anima-animus*, na profundidade, sendo do menos profundo *animus* ao mais profundo *anima*. “O devaneio, postula Bachelard, se faz pela *anima*, enquanto o sonho noturno ou a tarefa cotidiana do *homo faber* se coloca ao *animus*” (FERREIRA-SANTOS e ALMEIDA, 2012, p. 81).

Despertar nosso princípio *anima* enquanto coletividade permite falar em estar receptivo às sensibilidades, à sacralização da vida e à imagem do sagrado que está em cada um de nós para equilíbrio da nossa vivência.

Como nos alerta Barros (2014, p. 48) ao tratar da temática imaginário na obra de Maffesoli, “o trajeto antropológico se dá quando se constrói uma bacia semântica (...) inundada por uma força é emocional que também é racionalizadora. O ser humano vive, portanto, uma constante necessidade de equilíbrio, nessa gangorra existencial, entre as imposições do meio e sua própria subjetividade”. Temos, pois, o imaginário à nossa disposição. Que possamos senti-lo, valorizá-lo e potencializá-lo para o nosso equilíbrio. É preciso criar mundos, antes, imaginando-os, aqueles em que possamos crescer, florescer e escrever nossas histórias, sacralizando-as.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. F.; TEIXEIRA, M. C. S. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. *In: Letras de Hoje*. v. 44, n. 4. 2 mar. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BARROS, Eduardo Portanova. Imagem e Imaginário: as contribuições de Michel Maffesoli, um anarquista romântico. *In: ALVES, Fábio Lopes; SCHROE-*

DER, Tania Maria Rechia; BARROS, Ana Taís Portanova. **Diálogos com o imaginário**. Curitiba: CRV, 2014.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERNANDES, Ermelinda Ganem; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Tipologias e arquétipos: a Psicologia Profunda como base para a hermenêutica**. Florianópolis: Insular, 2014.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússolas de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEGROS, Patrick *et al.* **Sociologia do imaginário**. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. *In*: Revista FAMECOS. v. 8, n. 15, 10 abr. 2008. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MORAES, Heloisa J. J.; BRESSAN, Luiza Liene; OSNILDO, Reginaldo. O medo no imaginário e o imaginário do medo. *In*: Revista Memorare. v. 4, n. 2-II, Especial Dossiê II Imaginário e Cotidiano. maio/ago. 2017. Tubarão/SC, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/5237>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MORAES, Heloisa J. P.; BRESSAN, Luiza Liene. Conversa fiada: tecendo a ambiência social e informativa pelas redes sociais. *In*: LINS, Eunice Simões; MORAES, Heloisa J.P. **Mídia, cotidiano e imaginário**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

MORAES, Heloisa J. P.; BRESSAN, Luiza Liene; FERNANDES, Ana Caroline V. Espaço reconfigurado: a casa como sala de aula e um novo imaginário emergencial pela pandemia. *In*: Revista educação e cultura contemporânea. v. 18, n. 54. 2021.

MORAES, Heloisa Juncklaus Preis Moraes. O imaginário no cotidiano: a imagem como potência do laço social. *In*: LINS, Eunice Simões; MORAES, Heloisa J.P. **Mídia, cotidiano e imaginário**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

MORAES, Heloisa Juncklaus Preis Moraes. Sob a perspectiva do imaginário: os mitos como categoria dos estudos da cultura e da mídia. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda (orgs). **Análise de Discurso em Rede**: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2016.

MORAES, Heloisa Juncklaus Preis; BRESSAN, Luiza Liene; JORGE, Leidiane Coelho. Sobre trilhos: a memória revisitada pelo apito do trem a partir de um estudo com as lentes do imaginário. *In*: Desenredo. v.14, n.1. jan.-abr. 2018. Passo Fundo/RS, 2018. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7381/4848>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PITTA, Danielle Perin Rocha Pitta. Elementos de método na obra de Michel Maffesoli. *In*: Logos. v. 4, n. 1. jan. 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14576>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.



8

Henrique Cunha Junior

estética da negritude nos grafites dos bairros negros: educação e identidade da população negra

AS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS DA NEGRITUDE

As histórias são reservadas a quem escreve história e muitas histórias são escritas e muita arte é também produzida e não publicizada. Existem controles sociais que hierarquizam os grupos sociais e impedem que as manifestações que produzam as identidades dos grupos sociais não hegemônicos sejam difundidas. A arte tem os cânones comandados pelos grupos eurocêtricos brancocêntricos que definem padrões estéticos e seletividade daquilo que fica consagrado como o consumo da arte de qualidade. As publicações os salões de arte e os meios da mídia controlavam a arte a ser divulgada, publicizada e consumida pela sociedade. Artistas da população negra sempre existiram ao longo de toda história brasileira. Movimentos, grupos e círculos de expressiva arte negra ficaram com pouquíssima divulgação ou sem nenhuma. A inauguração do Museu Afro – Brasil em São Paulo é uma tentativa de ruptura com esse determinismo dos artistas negros ficaram desconhecidos.

Na história da arte brasileira pelo menos dois grandes movimentos contínuos de artistas negras e negros são conhecidos e não tiveram nenhuma divulgação. O movimento de artistas negros da cidade de Embu das Artes em São Paulo formou-se um grande ciclo de fecunda produção por mais de 40 anos (1960 – 2000) (CALAÇA, 2013), com mais de 300 artista catalogados e permanece quase que no anonimato da arte nacional. Na cidade de Cachoeira no Recôncavo Bahia também três décadas (1970 -2000) de produção dos artistas de um movimento autodenominado como dos “Loucos de Cachoeira” e não tiveram divulgação (PEPE, 2015). Cada um desses movimentos deveria ter motivo de um museu de arte próprio, específico como guarda de um patrimônio que não constitui um acervo e nem catálogos de arte possui. A estética da negritude brasileira permanece pouco consi-

derada e pouco trata nos meios de divulgação da arte e nos sistemas educacionais. Mesmo as escolas superiores de arte no Brasil não trabalham nos seus currículos as artes de estéticas da população negra.

De várias maneiras os artistas negros são colocados a margem da arte consagrada e homenageada como de importância. Seja pela forma em serem classificados como artistas folclóricos, naifs, populares, destacados com rótulos que levem a valorização artística canônica, compreendendo a existência de estéticas artísticas das populações negras.

As expressões de identidades sociais, culturais, populacionais e políticas exercem na sociedade as pressões pelo reconhecimento, operam como divulgadores de problemáticas sociais e de círculos de convivências e solidariedade. Por esses efeitos que os grupos hegemônicos operam para o não reconhecimento de identidade das populações negras no Brasil.

Nos últimos 30 anos a expressão urbana das populações negras surgiu nas paredes dos bairros negros e dando um colorido específico aos diversos temas em efervescência na localidade habitados por essa população. O grafite, a arte negra, a estética da negritude. Houve uma imensa ruptura social sobre a presença da população negra na cidade. Entretanto esse grande movimento social ainda encontra dificuldade em ser incorporado ao sistema educativo.

Dois temas educacionais são relevantes para a população na educação. Um é a história e cultura africana e afrodescendente que deveria ser vista mesmo que não existisse racismo antinegro na sociedade brasileira. É um direito das populações terem a sua história e cultura retratada nos sistemas educacionais e nos meios de divulgação da cultura. Sendo que esse direito não é respeitado principalmente porque existe o racismo antinegro estrutural as relações sociais brasileiras. O segundo tema relevante é o do racismo antinegro que precisa ser explicitado para


que a população negra compreenda com maior nível de informação a realidade em que vivemos. No entanto os dois temas são ainda tabus nas diversas modalidades da educação brasileira.

O crescimento do culto evangélico com base no racismo religioso ocorreu no Brasil de forma bastante acelerada nos últimos 40 anos do século passado. A ditadura militar brasileira encontrou nos anos de 1960 uma grande oposição parte da igreja católica que fez a opção pela proteção das populações pobres. Como forma de redução desse campo de pressão o sistema militar promoveu as religiões evangélicas, e dentre elas as com base no racismo religioso que combatem as religiões de base africana e os elementos da cultura negra. Com crescimento dessa população e com as ações sistemáticas que elas exercem tornou mais difícil tratar dos temas de história e cultura negra e de combate ao racismo na educação brasileira.

Este artigo tem como finalidade destacar a importância do grafismo Hip Hop, e da necessidade de incluí-lo na educação dos bairros de população negros aqui nomeados como bairros negros.

O CONJUNTO DOS CONCEITOS

A tarefa educacional é baseada em conceitos e teorias, portanto é necessária a explicitação de conceitos para o bom encaminhamento do tratamento dos temas educacionais. O tema principal é grafite do movimento Hip Hop visto como um patrimônio cultural dos bairros negros e como produtor de uma estética da negritude. Ou seja, como parte de um movimento estético que pode ser referido ao movimento da negritude dos anos de 1940. Sendo que o movimento da negritude foi responsável do inserir a produção cultural de populações negras nos cânones internacionais. Tendo produzido uma via conceitual e teórica de interpretação das artes negras.



Em Paris na década de 1930 é que surge o movimento cultural da negritude com a proposta de negar a política de assimilação à cultura europeia dada por conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e dos valores transmitidos coletivamente e impostos a africanos e afro-americanos (DOMINGUES, 2005), (DAMATO, 1983), (MUNANGA, 1988). Tratou-se de um movimento com grande força literária que defendeu e definiu uma estética literária negra. No Brasil o tema da “estética da negritude” foi trabalhado por um intelectual negro do Rio de Janeiro, Ironides Rodrigues, amigo de Leon Damas que foi um dos três escritores proponentes do movimento da negritude (Informação prestada em depoimento do meu pai em 1989).

O movimento da negritude de 1930 realizado na França se somava a uma série de movimentos de afirmação das populações negras pelo mundo. Em 1900 iniciou-se oficialmente o movimento “Pan africanista” que representou um marco mundial na luta contra a dominação europeia. Foi um movimento político que em parte resultou nas independências africanas e que se opôs as diversas formas de racismo e opressão que a população negra sofria através do mundo. Juntamente com este movimento também existiu desde 1920 no Estados Unidos um grande movimento literário e artístico denominado “Negro Renaissance” com a proposta cultural de eliminar os estereótipos e preconceitos disseminados contra o negro no imaginário social e enaltecer a produção cultural negra. A ilha de Cuba no mesmo período promoveu também amplo movimento cultural e literário denominado de “negrismo cubano”. No Haiti, estava nesse período refém da invasão americana que procurava acabar com os resultados da independência revolucionara negra do Haiti. Nesse período o Haiti viveu um movimento denominado de “movimento indigenista” que visava a reabilitação da herança cultural africana, a valorizando as línguas crioulas e da religião do vodu. O movimento também fazia oposição a ocupação norte-americana e promoveu a resistência anticolonial e um trabalho de conscientização sobre a história africana (BYRON, 2014). No Brasil as décadas de 1920

e 1930 foram de grande efervescência cultural da população através da fundação de clubes negros, jornais, grupos literários e teatrais. Havendo forte movimento operário socialista não marxista (SANTOS, 2003). Como podemos notar a onda da negritude não se restringiu apenas a França, mas demarcou um conceito e uma época.

Importante à definição de negritude como um conjunto de valores civilizatórios do mundo de populações negras, e das formas que essas populações interpretam as experiências da vida e as obras de produção negra. A negritude é a valorização da experiência estética das populações negras. Sendo que as visões do mundo africana produzem a estética das populações africanas e afrodescendente.

O desenvolvimento do conceito de negritude foi baseado nos conceitos de valores civilizatórios africanos, de arte e filosofia africana. A arte negra foi definida como a compreensão da complexidade da realidade que vai além das aparências visuais e penetra no ontológico, na esfera metafísica e antropológica. A arte africana se interessa mais pelos significados do que pela imagem. E que na arte africana o elemento primordial é o ritmo dado pela energia vital criadora, o ritmo que é ao mesmo tempo alma e motor da imagem. O importante na arte africana é o significado cultural e social da imagem (SOME, 1994). Sendo também uma característica da arte africana o compromisso o desenvolvimento do ser humano na sua existência cotidiana e o desejo de realizar as aspirações da comunidade, sendo uma arte com aspectos coletivos (LOKOHO, 2008). Na atualidade, a arte do grafite, público, da rua, muitas vezes anônimo, pode ser colocado como uma atualização da arte africana. O trânsito entre as sociedades africanas do passado e as encontradas na diáspora africana no presente é interpretado pelos conceitos de africanidade e afrodescendência.

O conceito de Africanidade tem por base a existência de uma unidade cultural africana. Existe um fio condutor de conhecimentos e práticas sociais que une as civilizações do vale do Rio Nilo, de mais de

seis mil anos atrás as sociedades africanas do presente. Este acervo de conhecimento é denominado de africanidade. A africanidade é um traço de união dentre os povos do continente africano. A unidade cultural do continente africano foi estudada e demonstrada numa tese importantes defendida pelo cientista e intelectual do Senegal Cheike Anta Diop (DIOP, 1990). Da africanidade surge uma diversidade de culturas africanas resultado da ocupação de regiões geográficas diferentes e de tempos histórico variados. Então no conceito de africanidade existe a proposta de uma unidade na diversidade.

A afrodescendência é o conceito que leva a refletir sobre as populações negras na diáspora africana como portadoras da africanidade. Como populações que vieram forçadas pelo escravismo criminoso e que viveram o capitalismo racista e neste produziram uma forma de vida resultante das transformações da bagagem civilizatória africana. Neste sentido a vida das populações negra no Brasil não resulta de pessoas que chegam sem conhecimentos e sem bagagem civilizatória e se incorporam aos conhecimentos europeus. Muito pelo contrário, o escravismo criminoso realiza um grande aproveitamento dos conhecimentos africanos. O Brasil e a produção colonial e do império são resultados da herança africana. Embora a apropriação dos resultados ficasse para o escravizador e dominador europeu e descendente. Sendo que devido à formação de pensamento eurocêntrico e racista história oficial nacional não reconhece importância da população de origem africana e nem os direitos adquiridos pela contribuição a construção nacional. Portanto a afrodescendência é um marco na direção de pensar a condição de vida da população negra e das relações sociais construídas ao longo da história do Brasil, numa perspectiva Pan Africanista. Ou seja, do ponto de vista das populações negras (CUNHA JUNIOR, 2001).

Bairros negros são realidades necessárias a ser introduzidas no vocabulário conceitual das ciências humanas tendo como base conceitual o urbanismo e a geografia urbana. A importância é que 80% da

população brasileira é urbana, as pessoas vivem nos bairros, destes constituem as suas identidades e encontram muitas das suas limitações de vida enquanto coletividades. Sendo que os bairros negros de um lado expressam as histórias sociais e culturais das populações negras, noutro as vulnerabilidades impostas pelo racismo antinegro estrutural da sociedade brasileira. Bairros negros contem patrimônios culturais, materiais e imateriais, produzidos pelas populações negras. Destes patrimônios se formam as memórias da população negra, orientados pela cultura negra, mas delimitados pelo racismo antinegro. Resultam, portanto as dinâmicas das identidades negras, pensadas, produzidas e reproduzidas em constantes transformações sociais, políticas, econômicas, culturais. O conceito de bairros negros é uma abstração científica, consiste na formulação de um modelo de interpretação dentro da complexidade sistêmica e da transdisciplinaridade que possibilita a compreensão da situação de vida da população negra, de forma específica, não genérica e como as particularidades históricas da sociedade brasileira (CUNHA JUNIOR, 2001).

Assim com esses conceitos chegamos ao ponto do entendimento de que a educação realizada nos bairros negros precisa fazer uso dos patrimônios culturais da população negra. Essa educação precisa compreender as especificidades das populações negras, contidas nos bairros negros. Entendendo nesse sentido então a estética da negritude expressa no grafite é um material riquíssimo para a educação e para afirmação da identidade da população negra. Riquíssimo porque permite diversas leituras da realidade e variadas interpretações sobre as necessidades existências, subjetivas e objetivas, da população dos bairros. Entre elas as culturais e as de combate ao racismo antinegro. Mais adiante no texto trabalhamos exemplos relativos aos cabelos da população negra. No entanto resta também produzirmos caminhos para o diálogo com os grupos evangélicos contrários ao ensino da história e da cultura negra.

RECOMENDANDO A LEITURA DA BÍBLIA CRISTÃ COMO INTRODUÇÃO A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA

Boas partes dos evangélicos brasileiros não leem atentamente o texto bíblico, o olham superficialmente e apenas repetem o que pastores desinformados e racistas lhes inculcam.

Uma boa leitura do texto bíblico seguido de mapas e informações geográficas demonstra que a parte importante da cultura bíblica é uma cultura de base africana. As áreas geográficas onde se desenvolveram o judaísmo e o cristianismo são regiões africanas partes da cultura africana que tem sido rejeitada pelos evangélicos no Brasil por não lerem atentamente a bíblia. Se fizerem um recenseamento dos ungentos e plantas faladas na bíblia deduzirão que são as mesmas plantas e fórmulas utilizadas no candomblé (CUNHA JUNIOR, 2006).

O texto bíblico foi escrito em grego e aramaico. Não foi um texto escrito em língua judaica. Isto necessita de uma grande explicação. Primeiro que o aramaico é falado e escrito desde antes da era cristã até os dias atuais na Etiópia e no Quênia que são dois países africanos. O aramaico não foi falado e nem escrito na palestina. O que tem sido encoberto é que existiu um grande mundo judaico na África, judeus negros a partir da Rainha de Sabá que foi a fundadora do reino da Etiópia e associou o seu reino ao de Salomão. Sendo que na época que se iniciou o cristianismo os judeus não tinham uma pátria organizada, seus territórios estavam dominados pelos romanos, sendo que uma parte judaica que se converteu ao cristianismo encontrou com única nação a Etiópia. A primeira nação do mundo a reconhecer e se converter ao cristianismo foi uma nação africana. Desse fato muito do que se encontra na bíblia é africano, os tambores inclusos. A bíblia fala dos tambores e não tem porque na atualidade os evangélicos pensarem que os toques de tambores seja coisa do diabo.

Outros elementos precisam ser repensados, nas religiões africanas não existe a figura do diabo. Portanto a cultura africana não cultua o diabo. E que em nenhuma parte do texto da bíblia existe esse tipo de indicação (CUNHA JUNIOR, 2009). Precisam entender que as ideias nesse sentido foram introduzidas por uma cultura racista antinegra. Fazendo o racismo antinegro estão tanto negando os ensinamentos do próprio texto bíblico que pede igualdade de tratamento, tolerância e harmonia entre os seres humanos, como também participando de atos criminosos porque racismo religioso é crime contra a humanidade.

Merece uma observação de Cristo foi crucificado por povos europeus, os romanos e que ele era parte de um povo negro. O vaticano fez em 2000 a reconstrução da imagem de Cristo baseada em pesquisas arqueológicas em cemitérios da época em Cristo esteve na terra. O resultado foi um tipo moreno, pele escura e de cabelos anelados.

O sacrifício de animais no candomblé e na umbanda é um tema muito combatido pelos evangélicos desavisados do significado desses atos. A humanidade sempre se alimentou de carne de animais, e sempre existiu o sacrifício de animais e oferecimento da carne como parte de um banquete e isso é feito também no candomblé como nos textos bíblicos. Para as festas no terreiro precisamos preparar as carnes da forma que eram feitas no passado africano. Apenas isso não existe nem a condenação bíblica e muito menos alguma razão misteriosa e encoberta. O animal sacrificado, o animal que é morte vai das mãos daquele que faz o papel de açougueiro para as mãos da cozinheira.

RESPEITE OS MEUS CABELOS, BRANCO!

O racismo antinegro desseca a imagem das pessoas em diversos prejuízos racistas. Os atributos físicos, corpo, boca, nariz, gengiva, quadris e cabelo recebem percepções de atributos pejorativos. Nariz chato, boca grossa, bumba grande e cabelo ruim. Existe uma

insistência social em discriminar de forma pejorativa a imagem da população negra. Devido os tratamentos socialmente depreciativos a população negra procurar fugir a esses atributos, e quando constatados funciona como um sofrimento pessoal. Existem processos em negar o pertencimento étnico, as pessoas se declaram morenos do cabelo bom. Negra da alma branca. Marrom bombom.

Como o racismo utiliza critérios o antirracismo utiliza os cabelos como forma de autoafirmação. Os movimentos negros criaram na década de 1960 diversas formas de afirmação através dos cabelos como é apresentada na figura 1. O cabelo grande, a cabeleira, o cabeludo, o descabelado formaram um grande elenco estético de afirmação do ser negro consciente de valores da negritude.

Figura 01 – cabelos no estilo Black Power.



Fonte: Afreaka (primeira e segunda fotos); Revista Raça Brasil (terceira foto).

No mesmo caminho o movimento do grafismo Hip Hop produz amplo discurso estético sobre os cabelos da população negra. A figuras de 02 a 06 apresentam alguns exemplos dos discursos sobre o cabelo negro no grafismo.

Figura 02 – Exemplo da autoafirmação
pelos cabelos na estética do grafite 1.



Fonte: <https://razoesparaacreditar.com/artista-goiano-grafit-cultura-afro-arvores/>

Figura 03 – Exemplo da autoafirmação
pelos cabelos na estética do grafite 2.



Fonte: <https://razoesparaacreditar.com/artista-goiano-grafit-cultura-afro-arvores/>

Figura 04 - Grafite da crew Minas de Minas em homenagem à cantora Elza Soares, no bairro Floresta, BH.



Foto de Laura (2018) Fonte: Portal da Revista UCB.

Figura 05 - Exemplo da autoafirmação pelos cabelos na estética do grafite 3.



Fonte: Jornal Somos.

Figura 06: Exemplo da autoafirmação pelos cabelos na estética do grafite 4.



Fonte: Blog Chico Rei (2021).

CONCLUSÃO

O grafite realizado nos bairros negros é um patrimônio cultural estético da população negra e tratado como tal tem grande importância nos sistemas educacionais e a formação da identidade positiva das alunas e alunos negros.

Pensar o grafite como parte da estética da negritude permite a incorporação desse no movimento cultural de africanos e afrodescendentes que foi realizado a partir dos anos 1940 e que propiciou o debate de reconhecimento das artes e da cultura africanas no sistema de cânones internacional. Pensar como patrimônio cultural significa concretamente o reconhecimento da cultura dos bairros negros como patrimônio nacional. Sendo a importância do reconhecimento é devido o caráter

racista antinegro e excludente em que se formou a cultura hegemônica brasileira. Numa sociedade profundamente desigual, de relações assimétricas de poder, marcada historicamente pelo escravismo criminoso e pelo capitalismo estruturalmente racista significa um grande avanço no sentido da ruptura com a herança da dominação ocidental sobre a cultura. As culturas de matriz africana e a produção cultural da população negra ficaram segregadas durante muito tempo pelas formas de ignorância cultural da população branca com relação à população negra. Sendo que a transformação das referências culturais imposta pelo grafismo Hip Hop é fenômeno recente e resulta do processo de democratização da sociedade imposto pelos movimentos sociais.

O uso desse patrimônio cultural na educação contribui significativamente para a formação da identidade positiva das alunas e alunos negros e para produzir o combate ao racismo antinegro.

REFERÊNCIAS

BYRON, Jhon Picard, “La pensée de Jean Price-Mars. Entre construction politique de la nation et affirmation de l’identité culturelle haïtienne.” In Jhon Picard Byron, (dir.). 2014.

CALAÇA, Maria Cecília Félix. Movimento Artístico e Educacional de Fundamento Negro da Praça da República: São Paulo 1960-1980. 2013. 198f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *In: Revista Espaço Acadêmico*. v. 9 n. 102. Novembro de 2009.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. *In: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Grafite do caçador africano: a arte do muro que não existe. III Encontro de Arte, Cidade e Urbanidade. 2019.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidades, afrodescendência e educação. *In: Revista Educação em Debate*. Ano 23. v.2, n. 42. Fortaleza, 2001.

DAMATO, Diva. "Negritude, negritudes". *In: Revista Através*. n. 1. São Paulo, 1983.

DIOP, Cheikh Anta. The cultural Unity of Black Africa. Chicago: Third World Press. 1990.

DOMINGUES, Petrônio Jose. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *In: Mediações – Revista de Ciências Sociais*. v. 10, n.1. jan.-jun. 2005. Londrina, 2005.

LOKOHO. Tumba Shango. Considérations sur l'esthétique négro-africaine francophone d'hier et d'aujourd'hui, Lingnam University, Hong Kong, 2008, p. 13

MUNANGA, Kabengele. **Negritude; usos e sentidos**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1988. p. 37.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. A cultura afro-brasileira como patrimônio cultural: reflexões preliminares. Salvador: XV ENECULT. Agosto de 2019.

PÊPE, Suzane. Louco, maluco e seus seguidores e a formação de uma escola de escultura em cachoeira (Bahia). Salvador: Tese de doutoramento. Programa de Pós-graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos. 2015.

SANTOS, Erisvaldo P. do. **A formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, José Antônio dos. **Raiou a alvorada**: intelectuais negros e imprensa Pelotas (1907-1957). Pelotas: Ed. Universitária, 2003.

SILVA, Meryelle Macedo da; NUNES, Cicera; CUNHA JUNIOR, Henrique; FLORENCIO, Thiago de Abreu e Lima. O ensino de geografia e a apreensão do patrimônio afroarquitetônico no Cariri cearense. *In: PERSPECTIVA*. v. 39, n. 4. out./ dez. 2021. Florianópolis, 2021.

SOME, R. Le concept d'esthétique africaine": essai d'une généalogie critique. *In: Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia*. n. 4. São Paulo, 1994.



9

Jo A-mi

Arte-educação e poesia:
ações de arte urbana como
invenções de um campo sensível

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95163.09

INTRODUÇÃO

O processo criativo de ensinar/pesquisar/praticar em/com artes nos exige uma insólita aceitação: fim de uma busca que não tem fim. Caminho transterritorializado que se move imbricado por operações híbridas, trânsitos interculturais e mesclas territoriais (HAESBAERT, 2012), impõe-nos o constante desafio da partilha. Nesse sentido, tenho a proposta de compartilhar neste artigo algo que foi um grande desafio: uma intervenção poética por meio de lambe-lambes e estêncil na cidade de Redenção-CE.

Ao trazer essa intervenção poética tenho a intenção de ampliar o espectro de reflexão sobre os saberes e sentidos, modos de pesquisar, ressonâncias metodológicas, experimentações cotidianas (com sonoridades, imagens, textos, materiais, corporeidades) protagonizados pelo campo de ação da arte-educação na universidade pública brasileira.

A INTERVENÇÃO POÉTICA NA CIDADE: VIVÊNCIAS COMO PROCESSO DE INVENÇÃO, OU VICE-VERSA

Em maio de 2018, o grupo de pesquisa Ateliê¹⁷ protagonizou uma ação de arte-educação em espaço urbano, na cidade de Redenção-CE—cidade profundamente afetada por territorializações de pode-

17 Grupo de Estudos e Pesquisas Interartes/CNPq coordenado pela autora desse artigo e ligado ao Instituto de Humanidades, da Unilab-CE (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira). Tem nas artes e seus saberes referências para pensar e operar entre comunidade externa e universidade, desde 2014. Ao longo de sua trajetória em salas de aula, encontros de estudos dirigidos, parcerias com grupos de pesquisas e laboratórios de Graduação e Pós-graduação, debates, intervenções artísticas, o grupo foi se estabelecendo enquanto espaço de experimentações em pesquisa e proposições artísticas da universidade.

res estabelecidos (de facções criminosas e currais eleitorais à ocupação por grupos religiosos de caráter fundamentalista), desigualdades socioeconômicas graves, precários sistemas de saúde, moradia e saneamento básico—por compreender que:

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012, p. 19)

Essa intervenção poética na cidade realizou-se por meio de lambe-lambe (texto visual e/ou escrito pré-produzido, lambido ou enlambuzado por cola contra uma superfície) e estêncil (suporte-matriz vazado que ao ser entintado permite a reprodução da imagem sobre as superfícies aplicadas); e sua pré-produção foi perpassada por reuniões do grupo (onde se produziram poemas autorais e pesquisas bibliográficas sobre coletâneas de poemas a partir de referência temática escolhida) e buscas por autorizações para intervenção nos muros de alguns espaços relevantes do município (por sua localização privilegiada no centro da cidade, a saber: muro da praça do obelisco, muro do hospital municipal, muros de casas particulares etc.) e divulgação (na rádio comunitária, redes sociais, veículos de comunicação da universidade). A referência temática escolhida deu-se por sua importância político-social no contexto em que estávamos, isto é, o mês de maio de 2018: quando a intervenção procurou tensionar os 50 anos pós-1968, ano em que ocorreram diversos protestos político-sociais pelo mundo; no Brasil da década de 1960, especificamente, vivia-se a intensificação de manifestações contra a Ditadura militar, por um lado, e o recrudescimento desse mesmo regime com o AI-5 (Ato Institucional nº 5) por outro. Por sua vez, 2018 foi um ano em que a rjeza das relações sociais (nos âmbitos afetivo, institucional, político, midiático) no Brasil, detonadas por um golpe político (o *Impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016) patrocinado por empresários e políticos-par-

tidários ultraconservadores, grandes mídias (em revistas, tevê e redes sociais), partes do sistema judiciário e algumas instituições religiosas, irromperam de maneira acentuada. Essa irrupção tornou evidente toda a construção de uma dinâmica que Suely Rolnik no livro *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada* (2018) chamou de cafetinagem, isto é, operação do capitalismo global que se apropria da vida das pessoas por meio da exploração da força de trabalho e tentativas de extinção de dinâmicas existenciais diversas (marcadas por ações políticas de cunho racista, patriarcal e fascistas), tomando-lhes de maneira psíquica, política, cultural e social a “potência de criação e transformação em seu nascedouro – ou seja, sua essência germinativa -, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade” (ROLNIK, 2018, p. 32). Atos de censura a manifestações artísticas (quando exposições foram canceladas ou encerradas abruptamente), ocupação política das ruas financiada por setores sociais de extrema-direita (de origem nacional e internacional), narrativas de ódio (contra escolhas político-partidárias, raças, etnias, gêneros, classes sociais),

focalizam lugares de ciência e cultura (universidades, museus), procurando achincalhar suas imagens com o fito de deslegitimá-los. O intento de ruptura da imagem institucional abrange acusações como incentivo à pedofilia (na arte), incitação à perversão sexual nas escolas (*kit gay*) e à difusão de conhecimentos que possibilitariam a politização dos estudantes (escolas, universidades), inclusive a teoria da evolução que teria comprometido a difusão das doutrinas religiosas fundamentalistas e irracionistas (LEHER, 2019, p. 211).

Foi sob esse cenário que o grupo de pesquisa decidiu inventar – partindo da poesia como centro provocador da ação, em interação com materiais visuais (desenhos, estênceis, tintas). É importante salientar, ainda, que entre os meses de maio (momento da intervenção) e dezembro de 2018 experimentamos intensos recrudescimentos na história social do país, quando vivenciamos:

contestações às eleições presidenciais de 2018 e o #elenão¹⁸, manifestações sociais contra as perdas de direitos sociais (Reforma trabalhista, Reforma da Previdência, Sistema Único de Saúde) e os ataques a instituições estruturais do país (universidades, tribunais, congresso nacional), bem como, a expressividade das vozes de minorias sociais (movimento negro, movimento LGBTQ+, movimento dos Sem-Terra, movimento dos Sem-Teto, organizações sindicais, movimentos feministas etc.) (A-MI, 2020, p. 24).

Assim, a ação artístico-educativa foi realizada em quatro etapas não-lineares¹⁹: a) *seleção de lugares*, b) *oficina de estêncil*, c) *escolha de poemas*, d) *intervenção*.

Na fase de *seleção de lugares*, o grupo de pesquisa decidiu mover-se pela cidade para pensar locais onde seriam inscritas as ações poético-urbanas. Nesse momento, decidiu-se produzir um texto da proposta intitulado “Projeto de Arte Urbana: intervenções poético-urbanas” que foi amplamente divulgado (em rádio comunitária, redes sociais, estabelecimentos locais, universidade) a fim de conseguirmos as autorizações necessárias para a intervenção. Tínhamos duas preferências: os muros do hospital municipal e da praça do obelisco (ao lado da loja dos Correios)—dado serem espaços cuja rotatividade de pessoas era alta; ambos, entretanto, nem chegaram a responder a solicitação da proposta. Outras três opções, porém, apresentaram-se: Loja Maçônica Libertação dos Escravos, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e um muro de residência particular.

18 Manifestações de denúncia social, lideradas por mulheres no Brasil (e em alguns países da Europa e Estados Unidos), contra o então candidato à presidência do Brasil, Jair Bolsonaro - cuja trajetória misógina, racista, classista e fascista dava indícios de uma gestão política perversa (de desmontes de direitos sociais, exclusões culturais, destruição de políticas ambientais, dentre outras coisas) que se tornou realidade no Brasil atual.

19 As 3 etapas que antecederam à intervenção aconteceram quase que simultaneamente, pois à medida que selecionávamos os lugares, aprendíamos a produzir estêncil (pela oficina) e partilhávamos poemas (autorais e não-autorais).

Ao mesmo tempo em que buscávamos as devidas autorizações, realizamos a *oficina de estêncil* com o fim de conhecermos mais profundamente as demãos dessa técnica. Assim, o grupo de pesquisa fez o convite ao artista urbano Marllon Tamboril²⁰ para ministrar uma oficina de estêncil (Figura 1) e participar da intervenção proposta.

Figura 1 – Oficina.



Fonte: Jo A-mi.

O processo de fazer juntos/as foi muito enriquecedor. Ali, poucos/as conheciam o estêncil como objeto-movente na Arte Urbana; menos ainda, as técnicas de manuseio do *spray* (potência de saída da tinta e tipos de *caps*/bicos, regulação do gás embutido na lata, posição das mãos, distância entre lata e superfície a ser trabalhada, produtos de limpeza para tinta resvalada nos corpos). Todos/as aprenderam e se sujaram juntos/as.

²⁰ Artista-professor, Marllon Tamboril é mestre em Artes (pela Universidade Federal do Ceará) e licenciado em Artes Visuais (pela Universidade Federal de Rondônia). Tem desenvolvido pesquisas e ações poéticas de arte urbana, coletivas e individuais, voltadas para reflexões sobre poéticas e performances na cidade. Instagram: @marllontamboril

No processo de *escolha de poemas*, textos e versos foram compartilhados. A condição interartes da ação, por meio de um processo de intermedialidade enquanto estratégia de significação de sentido e recurso epistêmico (RAJEWSKY, 2012), não só tornou palpáveis as afetações estético-técnicas (que só conhecíamos pelas discussões teóricas e pequenos exercícios estéticos realizados em sala de aula e nos encontros do grupo de pesquisa), como nos fez entender a potência provocadora que podia transitar das performances dos corpos (de produtores/as e espectadores/as) em ação com as cifras poéticas. Vale ressaltar que os papéis de produtores/as e espectadores/as foram bastante fluidos nessa intervenção: se por um lado, demos as referências da ação como produtores/as das frases e imagens previamente compostos, por outro lado, tornamo-nos espectadores/as com os/as transeuntes que re-produziam conosco. Assim, com os/as espectadores, aprendemos que na recepção da arte urbana há também um/a agente emancipado/a que olha, compreende, age, transforma:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele [ela] observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Dessa maneira, para aprofundar a escolha e análise dos poemas²¹ circunscritos na intervenção, seria necessário um outro texto que desse conta das especificidades do código poético. De outra forma, decidiu-se, aqui, trazer com mais detalhes dois dos textos trabalhados: o de Goretti Pina (poeta e escritora santomense) e Cecília Meireles (poeta e escritora brasileira), a fim de problematizar duas temáticas bastante caras à cidade de Redenção-CE: Racismo e Ocupação democrática dos espaços públicos na cidade.

O poema “Racismo = Nada”, de Goretti Pina, pode ser encontrado no livro *A respiração dos dias* (2015). O verso selecionado para intervenção com estêncil, desse poema, está em negrito, abaixo:

Racismo = Nada

Sabias que a moeda do racismo
na praça da alma vale nada?
Racismo é o contrário de canção, de esperança.
É avesso ao sol resplandecente pela manhã.
Averso à mente sã.

Racismo é o cinismo escondido na dor da ignorância.

É ausência de amor no coração que nada alcança.
É palavra sem mensagem.
É atitude que dói, que mói, que mata...!
Que corrói, que auto-engana.
É nada!
Sabias que a moeda do racismo
presta vassalagem ao ódio, à estupidez e à arrogância?
É perversidade que persegue e destrói.
Racismo é deserto sem oásis, sem aragem.
É nada...!

“Racismo é o cinismo escondido na dor da ignorância” veio como grito diante de uma cidade como Redenção-CE—marcada historicamente como a primeira cidade do Brasil a “libertar” todos/as os/

21 Além dos poemas no corpo do texto, em destaque, a ação contou com frases livres (surgidas ao longo da intervenção)—do tipo “se esta rua fosse minha” e “pensar a cidade” — e outros versos poéticos a exemplo de “Sol dentro de mim:/refaço as malas de fora/volto pra dentro” (parte do poema “Solidão”, publicado no livro *Pela Impermanência*, 2018, de Jo A-mi).

as negros/as escravizados/as—que carrega uma contraditória realidade (bem diversa do título que adquiriu na história oficial): se por um lado, por exemplo, há ataques racistas à presença de alunos/as africanos/as na região permeados por conflitos desses/as mesmos/as alunos/as no processo de aquisição de serviços de sobrevivência básicos (moradia e saúde), por outro, a presença da Unilab-CE tem provocado importantes reflexões sociais e mudanças frente às memórias construídas pela história oficial²² e seus processos identitários. O verso poético escrito por Goretti Pina, dessa forma, perfura essa ordem dos discursos. “A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, “esta coleção de objetos de não amor” (Drummond). Resiste ao contínuo “harmonioso” pelo descontínuo gritante (BOSI, 2000, p. 169).

É importante destacar que os versos escolhidos para intervenção vieram carregados por seus contextos poéticos (pois se teve o cuidado de ler as intenções do eu-lírico no todo do escrito de origem)—em relação friccional com os contextos sociais. Foi assim que os versos “ando à procura de espaço/ para o desenho da vida” (destacados em negrito, abaixo), de Cecília Meireles, impuseram-se: a ocupação democrática de espaços no município é uma temática bastante cara para quem mora ou frequenta Redenção-CE. A seguir, os versos citados no poema “Canção excêntrica” e publicados no livro *Vaga música* (1983), de Cecília Meireles:

Canção Excêntrica

**Ando à procura de espaço
para o desenho da vida.**

Em números me embaraço
e perco sempre a medida.

22 É o caso do monumento “Negra nua”. Construído em 1968 pelo artista plástico Eduardo Pamplona, em comemoração ao centenário de emancipação política do município. A obra, que traz a imagem de uma mulher negra e nua ajoelhada com uma mão para o alto (como se estivesse clamando por algo), localizada em frente a um dos *campi* da Unilab-CE, tem provocado uma série de inferências críticas por parte da comunidade acadêmica – especialmente, no que condiz à condição reificada de gênero e raça representada por esse monumento.

Se penso encontrar saída,
em vez de abrir um compasso,
projeto-me num abraço
e gero uma despedida.
Se volto sobre o meu passo,
é já distância perdida.
Meu coração coisa de aço,
começa a achar um cansaço
esta procura de espaço
para o desenho da vida.
Já por exausta e descrida
não me animo a um breve traço:
- saudosa do que não faço,
- do que faço, arrependida.

Andar à procura de um espaço (para pensar, se divertir, criar, sentir, descansar) tem notas de um desenho interrompido, em Redenção-CE. Aqui, há transeuntes que precisam usar o acostamento da via estadual para fazerem atividades físicas, pois não há planejamento urbano para o trânsito seguro de pedestres; a produção em massa de espaços insalubres de moradia (demanda que se multiplica com a presença de alunos/as universitários/as, especialmente os/as estrangeiros/as) convive com a repressão social (por vezes, policial) contra agrupamentos criativos de jovens (em saraus, bares, festas), especialmente nas praças da cidade – como foi o caso de uma noite em que jovens foram recebidos com tiros por um morador que se sentiu incomodado pelo “barulho” das recitações de poemas promovidas por um sarau (ensejo gerado por um projeto de extensão, da Unilab). Como afirmou Alfredo Bosi em *O ser e o tempo da poesia* (2000, p.169-170), “a luta é, às vezes, subterrânea, abafada, mas tende a subir à tona da consciência e acirrar-se porque crescem a olhos vistos as garras do domínio”.

Já a fase de *intervenção* se iniciou na manhã do dia 14 de maio de 2018, com seis pessoas. Um automóvel deu suporte ao Grupo abrindo litros de água, frutas, tintas *spray* e acrílicas, folhas de acetato, cola branca, pincéis, papéis para serem expostos como lambe-lambes

e estênceis. A autorização da Loja Maçônica fora trazida por um dos membros do grupo. Aqui, é preciso destacar, tivemos um dos momentos mais ricos da intervenção, pois se pode experimentar, num único lugar, diversos intercursos que uma ação de arte urbana pode inferir:

1. a constituição de um *modus operandi*: quem assume e como se movimenta a proposição (na sua forma de manusear os materiais disponíveis), a disposição/imposição/articulação das imagens no quadro-muro (Figura 2), o esboçar dos corpos que querem (ou não) se en-volver com os materiais (tornando-se vi-síveis, performando gestos, estéticas etc.);

Figura 2 - Construção.



Fonte: Jo A-mi.

2. a relação com o público e suas bordas: é o momento em que, além das seis pessoas do núcleo proponente da ação, outras se apresentaram para conversar, entender, participar, criticar, desautorizar. Neste caso, mais especificamente, o grupo de

pesquisa se deparou com uma séria divergência: a não-autorização da intervenção. Aparentemente, a pessoa que autorizara a ação na Loja Maçônica não predispunha de autoridade para tal. Assim, quando já se seguia para a fase final do processo, o grupo foi abordado por um homem que disse fazer parte da administração do lugar e, já bastante nervoso, passou a nos infligir ameaças (a exemplo de fazer denúncias à polícia). É oportuno lembrar, à parte as justificativas destrinchadas pelo grupo de pesquisa (com a apresentação do projeto e sua importância artístico-política, além da autorização concedida), que à medida que a conversa se delineava, o administrador repetia pertinazmente que muitas pessoas da cidade estavam ligando para ele, desde cedo, e pedindo providências diante da ação, e que ele não permitia tal interferência por ser a instituição “apolítica”. Chamou-nos bastante atenção esses dois dados narrativos do interlocutor da Loja (o incômodo das pessoas com uma intervenção poética e o caráter “apolítico” descrito pelo porta-voz interventor da entidade), o que nos levou a alguns questionamentos: a afirmação de que “muitas pessoas se incomodaram com a ação” deu-se por acharem que o grupo de pesquisa estava “sujando” com cores um muro que queriam totalmente branco? Outros escritos teriam incomodado tanto quanto os poéticos escolhidos? Por que expressar-se artisticamente importuna algumas pessoas? Esse pretense teor “apolítico” da instituição seria de ordem político-partidária, afinal, não seria contraditório dizer-se apolítica uma instituição que se autointitula “Libertação dos Escravos”? Os versos do poema de Goretti Pina, inclusive, não reforçariam o caráter abolicionista com o qual se envolveram diversas comunidades maçônicas pelo Brasil? O que essas reações testemunhadas em relação à intervenção artística revelam sobre a cidade e o contexto político-social vigente no país?

Após serem finalizadas as outras duas ações em Redenção-CE (que serão tratadas, adiante), o grupo de pesquisa foi obrigado a “restabelecer a ordem” do muro-tela-branca da Loja Maçônica (Figura 3), apagando do muro todas as imagens e palavras marcadas. Apesar do caráter violento dado como desfecho nessa intervenção, compreendo que tal experiência foi muito educativa porque nos trouxe dois grandes aprendizados: o primeiro, sobre o caráter efêmero da arte urbana que se impunha mais uma vez, ali, no apagamento rápido dos rastros da ação; e segundo, na transgressão posterior e não controlada: ao testemunharmos, semanas depois, pixações²³ no portão da Loja Maçônica produzidas por autoria desconhecida do grupo.

Figura 3 – Apagamento.



Fonte: Jo A-mi.

²³ Uso o termo pixação em lugar de pichação para tornar evidente que me refiro à utilização político-transgressora e territorial da marcação com tintas de nomes/marcas/perfis feita por pessoas (geralmente, jovens oriundos de regiões urbanas periferizadas) em múltiplos lugares das cidades (QUEIROZ, 2016). Pichação, neste caso, referir-se-ia a uma marcação geral, sem as preocupações e propósitos político-subversivos.

Assim, atuando em mais dois espaços da cidade, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e um muro de residência particular, o grupo de pesquisa seguiu até o início da tarde com a intervenção. O sol escaldante, característico do Ceará, começava a marcar sua presença e a reconfigurar a *performance* dos corpos. Desta vez, foi-nos proposto intervir no “orelhão” (ou abrigo com telefone público) que ficava na entrada do CRAS. Diferentemente da Loja maçônica, o grupo de pesquisa foi acolhido com muito carinho pela instituição de assistência social: suportes como abraços, copos de água, cadeiras à sombra se colocaram como parte da cena. De acordo com uma das funcionárias do local, a importância de intervir sobre o orelhão tinha uma dimensão estético-relacional importante, devido à alta frequência da população local, cuja vulnerabilidade social grave demanda ações constantes da Política Assistencial Pública (como acompanhamentos familiares e prestação de serviços a pessoas idosas, crianças em situação de trabalho infantil, indígenas, quilombolas, dentre outras).

A ação artística vivenciada pelo grupo no CRAS (Figura 4), assim, aprofunda a importância da relação com o lugar e seus contextos. “A arte, ao invés de representar ou imaginar modelos ideais ou utópicos, atualiza-se como um espaço de experimentação de relações sociais diferenciadas em um campo micro, valorizando a interação, a intersubjetividade e a presença” (ALICE, 2016, p. 31). Poder, de alguma forma, habitar e tocar a pele dessa realidade social foi e tem sido um aprendizado contínuo para os/as artistas e pesquisadores/as que atuam na cidade e redondezas, por compreender que a insistência na prática artística “enquanto prática contínua não sujeita a um ponto de partida ou de chegada, detecta e reconhece essas linhas/manchas, essas configurações efêmeras que são a potência da criação (...)” (NEUPARTH, 2011, p. 19).

Debater com a população fora dos muros da universidade com proposições poéticas requereu, também, uma enorme generosidade da recepção. Negociar com o campo sensível do CRAS (espaço per-

meado por alarmantes descasos e abandonos sociais dos poderes públicos), através de cores e frases poéticas, tornou-se um ato de afeto, conexão e encontro.

Figura 4 – A-porte.



Fonte: Jo A-mi.

A dinâmica da proposição poético-urbana deu-se em desfecho na tela do muro da residência de um docente da universidade (Figura 5) – que, atendendo à divulgação do grupo, ofereceu o espaço. O trecho oferecido à ação fazia parte da frente da casa; na parte lateral do imóvel jazia a pichação de uma facção criminosa (que não podíamos interferir, pois o proprietário da residência sentia-se vulnerável a possíveis represálias), numa tentativa de demarcar o território frente à facção rival²⁴.

24 As pichações das facções do tráfico de drogas são cada vez mais recorrentes no Ceará. Com dizeres do tipo “A lei quem faz é nós [sic]”, “se entra na rua abaxa [sic] o farol e o vidro”, as facções usam os discursos de ameaça e terror social como uma de suas ferramentas de opressão contra as comunidades.

Figura 5 – *Desfecho*.

Fonte: Jo A-mi.

É oportuno ressaltar que o estado do Ceará vive há uns anos as consequências da violência subsidiada pelo crime organizado: antes, uma realidade característica das grandes capitais brasileiras, nos dias atuais apresenta-se como quadro recorrente do cotidiano das pessoas que são aliciadas, obrigadas, seduzidas pelo poder político-econômico do tráfico de drogas. Essas ações necropolíticas do crime organizado, em suas “formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte” criando mundos em que “vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de mortos-vivos” (MBEMBE, 2018, p. 71), desafiaram-nos (e continuam a desafiar) a vivência de imersões comunitárias sensíveis pelas artes ou outros meios sociais de reflexão crítica. Ao compreender essas dinâmicas sociais, o grupo de pesquisa aprendeu que cada lugar “contiene em su interior otros tipos de formas. Las ciudades brutalmente divididas del presente tiene en su interior áreas, edificios, habitaciones y otros espacios que

funcionan como islas, con límites precisos” (LUDMER, 2010, p. 130); ao dividir o muro com as linhas de ação necropolítica, porém, fez da poesia seu aceno territorial insurgente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as ações artísticas protagonizadas pelo grupo de pesquisa Ateliê, portanto, procurou-se inventar com um campo sensível que se estabelecia não só como “transformação na sensibilidade” do meio, mas como “mutação nos sentidos e usos – *ou modos de usar* – possíveis da arte na sociedade contemporânea” (GARRAMUÑO, 2008, p. 89). Os cenários sociais vivenciados (em suas micro e macropolíticas) foram, dessa forma, provocados a olharem, a escutarem, a sentirem a partir de um regime estético de ressignificação do sensível (perpassado por poesias, artes visuais, corpos, sonoridades e materialidades diversas) nos espaços de uma cidade, procurando coadunar a “ideia do pensamento, ligada a uma ideia de partilha do sensível” a uma realocação inventiva dos atravessamentos do cotidiano por meio de uma intervenção arte-educadora, recompondo “a paisagem do visível, da relação entre o fazer, o ser, o ver e o dizer” (RANCIÈRE, 2009, p. 68-69).

REFERÊNCIAS

A-MI, Jo. Mulheres artistas urbanas: operações de resistência como poética de dipnóico. *In: Arte & ensaios*. v.26, n. 40. jul./dez. 2020.

ALICE, Tânia. **Performance como revolução dos afetos**. São Paulo: Annablume, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. *In: BARBOSA, Ana Mae (org). Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 13-27.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GARRAMUÑO, Florencia. O império dos sentidos: poesia, cultura e heteronomia. *In*: PEDROSA, Célia; ALVES, Ida (orgs.). **Subjetividades em devir; estudos de poesia moderna e contemporânea**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008, p. 28-91.

HAESBAERT, Rogério. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. *In*: BARTHE-DELOIZY, F., and SERPA, A., orgs. **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia**. Salvador: EDUFBA; Edições L’Harmattan, 2012, p. 27-46.

LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. *In*: Revista Contemporânea de Educação. v. 14, n. 29. jan/abr. 2019. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

LUDMER, Josefina. **Aquí América Latina: uma especulación**. Buenos Aires: Editora Eterna Cadência, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MEIRELES, Cecília. Vaga Música. *In*: **Flor de poemas**. Rio de Janeiro: Record, 1983, p. 80.

NEUPARTH, Sofia. Que corpo é este ? Que arte é esta ? *In* : NEUPARTH, Sofia; GREINER, Christine (orgs.). **Arte agora: pensamentos enraizados na experiência**. SP: Annablume, 2011, p.15-32.

PINA, Goretti. **A respiração dos dias**. Lisboa: Colibri, 2015.

QUEIROZ, Priscila. **O des-lugar da pichação: uma escrita de resistência**. UFES: 2016 [Tese de doutorado]. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/9233>.

RAJEWSKY, Irina O. Intermidialidade, intertextualidade e “remediação”, *In*: DINIZ, Thaís Flores Nogueira (org.). **Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p.15-46.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental org./Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetina-da**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.



10

Karlíane Macedo Nunes
Diogo Oliveira Teles
Raul Marx Rabelo Araujo
Marcelo de Campos

narrativas audiovisuais em contextos indígenas:

relato de uma experiência
intercultural em cinema e educação

INTRODUÇÃO

A apropriação e os usos das tecnologias audiovisuais por povos indígenas se configuram, na atualidade, como um potente instrumento de organização social, ferramenta política de luta por direitos e forma de comunicação entre os diferentes grupos e a população não indígena. Apesar de terem seus direitos ao território, à autodeterminação e à diferença garantidos pela Constituição Federal de 1988, as lutas indígenas contemporâneas ainda buscam fazer valer esses direitos e demandam respeito por seus modos de vida, voltados para a valorização das dinâmicas comunitárias e coletivas e para uma relação de cuidado com a natureza, em um caminho inverso às lógicas individualistas e de exploração do meio ambiente mobilizadas pelas perspectivas desenvolvimentistas do capitalismo neoliberal.

A partir dos anos 1990, o acesso crescente às novas tecnologias de comunicação e à internet tem colaborado de modo significativo para a ampliação e a diversificação da produção audiovisual indígena nas diferentes regiões do país e esse protagonismo, crescente sobretudo entre os mais jovens, tem se configurado como um espaço importante de elaboração e circulação de narrativas em favor das lutas políticas por garantia de direitos, de fortalecimento das culturas e de comunicação dentro e fora dos territórios (CAMPOS; NUNES, 2022).

Os vídeos e filmes produzidos por realizadores indígenas são, geralmente, resultado de um trabalho coletivo, que envolve toda a comunidade e busca atender as demandas dos territórios, fortalecendo o diálogo intergeracional, facilitando o diálogo interétnico e abrindo espaços de visibilidade e diálogo com a sociedade não-indígena. Assim, a produção audiovisual indígena promove a interação e a troca de saberes, registra práticas tradicionais, atua como forma de preservação cultural e de resgate de memória, colaborando com processos diversos nos campos da cultura, das artes, da educação e da saúde.

Entre os anos de 2021 e 2022, passamos a integrar a equipe de um projeto de pesquisa interinstitucional amplo que envolveu a associação entre práticas de saúde indígena e o tema das produções audiovisuais em territórios da região Nordeste. Intitulado *Narrativas, memórias e diálogos interculturais: construindo uma rede audiovisual indígena do Nordeste como estratégia de agroecologia e promoção da saúde para o fortalecimento do SasiSUS nos territórios*²⁵, o projeto surgiu a partir de uma elaboração conjunta, como forma de atender às demandas apresentadas pelos jovens realizadores Kleber Xukuru e Marcelo Tingui-botó. Coordenado por André Monteiro Costa²⁶, Marina Fasanello²⁷ e pesquisadores indígenas dos Territórios Indígenas Xukuru de Ororubá (Pernambuco) e Tingui-botó (Alagoas), o projeto contou ainda com a parceria do Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação, da Universidade Federal de Sergipe (NICE/UFS), do qual fazem parte os autores deste ensaio, e a colaboração de grupos acadêmicos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade de Pernambuco (UPE).

No âmbito do projeto, uma das ações desenvolvidas com o apoio do NICE/UFS foi justamente a realização de um curso de aperfeiçoamento em audiovisual destinado a jovens realizadores Tingui-botó, Xukuru e outros povos do Nordeste. Intitulado *Narrativas audiovisuais em contextos indígenas*, o principal objetivo do curso foi colaborar com a atualização dos processos de produção audiovisual desses realizadores, de modo a contribuir para a qualificação de suas experiências, apoiando também as suas atuações enquanto multiplicadores de práticas e conhecimentos audiovisuais dentro e fora dos territórios. Além

25 A fonte de fomento foi o Programa Inova Fiocruz, com apoio da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz) e a Vice-Presidência de Ambiente, Atenção e Promoção da Saúde (VPAAPS) da Fiocruz, via projeto *Aprimoramento do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, através do desenvolvimento de estudos, estudos técnicos, pesquisas científicas e ações estratégicas, essenciais para a diversificação, ampliação e qualidade dos serviços de saúde prestados aos indígenas*.

26 Laboratório de Saúde e Ambiente (LASAT), do Instituto Aggeu Magalhães (Fiocruz Pernambuco).

27 Núcleo Ecologias, Epistemologias e Promoção Emancipatória de Saúde (NEEPES / ENSP / Fiocruz Rio de Janeiro).

disso, buscou-se colaborar com a ampliação de uma rede audiovisual na região Nordeste, por meio da implantação de uma plataforma audiovisual que reunirá os vídeos catalogados ao longo da pesquisa, contribuindo para a visibilidade dessas produções²⁸.

A proposta deste ensaio é relatar esta experiência, que além de ampliar e fortalecer espaços para a comunicação e a troca entre os povos, incentivou um espaço importante de intercâmbio entre as práticas e saberes indígenas e os conhecimentos acadêmicos no campo do cinema e do audiovisual. Neste contexto, é importante destacar os vínculos estreitos entre pesquisa, ensino e extensão enquanto fenômenos entrelaçados às dinâmicas de ensino-aprendizagem e ao papel da Universidade em relação ao desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimentos socialmente referenciados e comprometidos com os processos de transformação e de redução de desigualdades construídas historicamente.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL

Por conta das restrições sanitárias provocadas pela pandemia da COVID-19, o curso *Narrativas audiovisuais em contextos indígenas* aconteceu em cinco encontros remotos nos meses de setembro e outubro de 2021²⁹, e contou com pesquisadores e professores do Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação da Universidade Federal de Sergipe (NICE/UFS); pesquisadores e realizadores indígenas dos

28 Plataforma Narrativas Indígenas do Nordeste (<https://narrativasindigenas.ensp.fiocruz.br/>), a ser lançada em março de 2022.

29 Com uma carga horária total de 30h (15h de atividades síncronas e 15h de atividades assíncronas), os encontros aconteceram nos dias 01, 15, 22 e 29 de setembro e 06 de outubro de 2021, às quartas-feiras, das 15h às 18h. As datas e horários foram programados a partir de conversas prévias e considerando as agendas dos realizadores indígenas que participaram do curso.

povos Xukuru de Ororubá (Pernambuco) e Tingui-Botó (Alagoas), e realizadores e comunicadores indígenas dos povos Xokó (SE), Tapeba (CE), Fulni-ô (PE) e Tuxá (BA). Contou ainda com a contribuição do experiente realizador audiovisual Alexandre Pankararu, que também atua como assessor de comunicação da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) e como pesquisador do projeto *Narrativas, memórias e diálogos interculturais: construindo uma rede audiovisual indígena do Nordeste como estratégia de agroecologia e promoção da saúde para o fortalecimento do SasiSUS nos territórios*.

O curso de aperfeiçoamento em audiovisual é uma das diversas ações desenvolvidas no âmbito do projeto mais amplo, que tem como objetivo contribuir para a ampliação de uma rede audiovisual indígena e qualificar o “Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, abordando como temática central a promoção da saúde indígena centrada nas ações e práticas agroecológicas e de conhecimentos tradicionais indígenas” e cuja base teórica sustenta-se nas perspectivas da ecologia dos saberes e tradução intercultural pautadas na “construção coletiva dos conhecimentos fundados nos diálogos interculturais entre os povos indígenas e pesquisadores do campo da saúde coletiva e áreas afins” (FIOCRUZ, 2021).

Visando colaborar com processos de aperfeiçoamento em produção audiovisual de realizadores indígenas do Nordeste, de modo a qualificar suas experiências audiovisuais e apoiar suas atuações enquanto multiplicadores de estratégias de produção audiovisual, o curso: 1) realizou atividades teórico-práticas em torno das diferentes etapas que envolvem uma produção audiovisual-pré-produção (diagnóstico e planejamento), produção (gravação de imagem e som) e pós-produção (abordagem e edição); 2) colaborou com a realização de dois documentários de curta-metragem produzidos pelos pesquisadores do projeto e realizadores Tingui-botó e Xukuru: *Cabeça Seca*

(2021, 12 min), realizado pelo Coletivo Tingui Filmes, com direção de Marcelo Tingui e Rosiane dos Santos e *Limalaygo Toype: agricultura que cuida* (2021, 13 min), realizado pelo Coletivo Ororubá Filmes, com direção de Diego Xukuru e Kleber Xukuru.

Em diálogo com as metodologias colaborativas e não-extrativistas (FASANELLO *et al.*, 2018) que fundamentam o projeto, o curso foi realizado por meio de uma abordagem participativa, horizontal, sensível e crítica, de modo a favorecer o aprendizado coletivo e o protagonismo dos participantes indígenas e não indígenas em todas as etapas que envolvem uma realização audiovisual (diagnóstico, planejamento, produção, edição e difusão).

Dessa perspectiva, destacamos ainda a noção de “interculturalidade crítica” proposta por Catherine Walsh (2008), entendida como um projeto político que possibilita o diálogo sincero e horizontal entre as culturas na busca da construção de uma sociedade mais justa e plural. A interculturalidade crítica configura-se como um instrumento de descolonização, uma ferramenta pedagógica de questionamento das ausências e dos processos de subalternização, que busca tornar visíveis outros modos de saber e viver, e promover condições de articulação das diferenças.

De acordo com Walsh, são “projetos, processos e lutas que se entretecem conceitualmente e pedagogicamente, que incentivam uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, transformar, sacudir, rearmar e construir”. Para ela, é esta força que dá base para a chamada pedagogia descolonizadora, comprometida com a construção de um projeto político, social e epistêmico de interculturalidade crítica capaz de abalar as estruturas históricas coloniais/modernas que subalternizam a diferença. (WALSH, 2008, p. 9-13).

Assim, o curso realizado buscou valorizar práticas horizontais e dialogadas, movidas para o intercâmbio de conhecimentos e experiências

(ao invés da imposição de um modo de conhecer sobre outros). Desse modo, a escuta atenta e sensível tornou-se um gesto imprescindível para a construção desse espaço de troca de saberes em que todos os envolvidos podem (e devem) afetar-se uns pelas experiências dos outros.

A ação de ver e fazer filmes, como afirma Rosália Duarte (2002), nada mais são do que encontros de inteligências. Segundo a autora, quem faz um filme expressa sua inteligência em tela e apresenta uma parte dessa inteligência a partir de recortes atravessados pela questão artística. Essa inteligência não está isolada, afinal, a produção audiovisual traz consigo dinâmicas coletivas que só podem ser compreendidas e completas na finalização de um projeto, desde o seu roteiro e planejamento até a montagem, exibição e recepção dessas obras pelos espectadores (DUARTE, 2002).

Por isso, é fundamental estarmos atentos ao aspecto da experiência como expressão da natureza pedagógica do processo de fazer filmes. Enquanto os caminhos da educação tradicional atuam por meio da acumulação e transferência de conhecimento e reprodução de normas, a experiência age por deslocamento do conhecido, como possibilidade de construção coletiva do conhecimento (MIGLIORIN, 2015).

Assim, a proposição de qualquer atividade de caráter educativo através da experiência, segundo Jorge Larrosa (2002), deve passar pela compreensão de que o gesto de educar não implica apenas em argumentar, mas também em dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, valorizando o que nos toca e o que nos atravessa. O sujeito da experiência não é somente um sujeito da informação, mas sim um sujeito da passagem, do sensível e do afeto. Nesse sentido, experimentar, para Larrosa diz respeito a relacionar-se com, a existir de maneira singular diante de um encontro, de uma travessia. Longe do acúmulo de informações com obtenção de códigos precisos e exatos, mas próximo das relações que transformam, que fazem nos apropriarmos da experiência, tornando-a parte do que somos, afetando-nos de imediato ou com o tempo (LARROSA, 2002).

Em todas as etapas de realização do curso, buscamos ouvir as demandas e os desejos dos realizadores indígenas e a condução dos temas trabalhados também ocorreram a partir dos interesses deles. As referências tanto fílmicas quanto bibliográficas utilizadas para discutir a importância do audiovisual na contemporaneidade, bem como as diferentes possibilidades de realização fílmica foram, majoritariamente, indígenas.

Uma das inspirações adotadas para pensar os modos de realização audiovisual nas comunidades indígenas veio da experiência do Vídeo Participativo (VP), um projeto de Inovação Social Coletiva que mobiliza processos de criação audiovisual coletivos e comunitários como formas de produção de conhecimento crítico e com potencial de transformação. Sarah White (2003) explica que o VP é uma “poderosa ferramenta para colocar o indivíduo em relação com a comunidade, consciente de suas necessidades e as do grupo, gerando consciência crítica” (WHITE, 2003, tradução nossa). Além disso, o VP permite que, no processo de construção coletiva do filme, os envolvidos engajem-se no controle da narrativa a ser traçada, podendo contar “suas histórias e compartilhar experiências, valores e comportamentos” (BONI *et al.*, 2016, tradução nossa).

Nesse sentido, em trabalho anterior, já havia sido destacado que, de modo geral, o cinema indígena não é separável de sua dimensão pragmática: como prática cultural e interétnica, mobiliza uma série de relações e negociações e integra-se ao cotidiano dos territórios. Construído coletivamente através de múltiplas vozes (subjetividades, corpos, pontos de vista), só se efetiva em *relação*, e constitui-se ainda em um potente instrumento de mediação cultural que envolve os jovens realizadores e demais moradores dos territórios, instituições e o público espectador (NUNES, 2016).

Sabe-se que a produção dos filmes em contextos indígenas tem se manifestado como uma rica manifestação das dinâmicas de encontro (étnicos, discursivos, temporalidades), que coloca em relação

imagens de dentro e de fora dos territórios, passadas e atuais, num movimento de reelaboração permanente e num processo que produz efeitos nas vidas das pessoas envolvidas (NUNES, 2017). Aspectos marcantes das culturas indígenas (como a oralidade, gestos, rituais, cantos, dentre outros) são potencializados pela ferramenta audiovisual, e os filmes tornam-se um irresistível convite de aproximação aos modos de vida e pensamento dos povos nativos.

DINÂMICA DOS ENCONTROS

Nos cinco encontros realizados para pensar questões voltadas para a potência das narrativas audiovisuais indígenas contemporâneas e propor diálogos interculturais em torno do tema, com destaque para as etapas de realização fílmica (da pré à pós-produção), foram mobilizados produtos audiovisuais realizados pelos próprios participantes da atividade e de outros realizadores, como Graciela Guarani. Nesse contexto, foram exibidos e discutidos os seguintes curtas documentais: *Nhandesy: nossa mãe* (de Graciela Guarani, 2021), *Construção do Espaço Mandaru no povo Xukuru do Ororubá* (de Diego Xukuru, 2017), trechos de *Casa de farinha dos Tingui Botó* (de Marcelo Tingui e Adriano Cabral, 2017) e o primeiro episódio da série documental *Filhas da resistência* (de Graciela Guarani, 2020).

Os encontros foram construídos de modo a abordar questões em torno das etapas de realização audiovisual conforme proposto pelo VP (diagnóstico, planejamento, gravação de imagem e som, edição e difusão), sempre em diálogo com as demandas dos territórios e os desejos e as possibilidades dos participantes, uma vez que o resultado final desse processo seria a realização de um documentário de curta duração produzido pela equipe dos realizadores audiovisuais e pesquisadores dos projetos dos territórios Tingui-botó (Alagoas) e Xukuru de Ororubá (Pernambuco).

Como modo de evidenciar a produção audiovisual indígena contemporânea, os exemplos mobilizados vieram do próprio repertório audiovisual indígena sugerido pelos participantes. No momento inicial do curso, por exemplo, conversou-se sobre os conceitos básicos do audiovisual para o filme documentário (enredo e narrativa, escolha de personagens, roteiro de entrevistas, locação e cenário, construção sonora, concepção imagética, equipe de produção, entre outros), por meio de um dos episódios da série documental *Filhas da resistência* (2020, Graciela Guarani). Em outro encontro, o fio condutor da conversa se deu através do curta-metragem *Guerreiros Xukuru em defesa da vida* (2020), de Kleber Xukuru e Micaele Xukuru, ambos participantes do curso que tiveram a oportunidade de compartilhar com o grupo o processo de realização do filme e a importância do diálogo intercultural e da troca entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos.

Foi enfatizada, ainda, a forma como os diversos povos indígenas vem, pelo menos desde os anos 1980, produzindo e colocando em circulação suas próprias imagens e sendo protagonistas de suas próprias narrativas, atuando como comunicadores, *videomakers*, cineastas, jornalistas, realizadores de festivais, curadores, educadores e educadores. Seus conteúdos são postos em circulação por meio de redes sociais, *blogs*, canais de *streaming*, *websites* e, aos poucos, vão ganhando espaço e tornando-se mais presentes também nas telas de TV e de cinema, colaborando assim, com o processo de descolonização das telas.

Essas produções audiovisuais vêm atuando como um importante espaço de visibilidade de suas culturas, lutas e práticas cotidianas, atuando como um campo de forças capaz de confrontar as imagens historicamente construídas pelo discurso dominante de nossa sociedade, que ao longo dos séculos difundiu imagens estereotipadas e desconectadas das realidades indígenas.

O curso de aperfeiçoamento em audiovisual teve andamento destacando os modos de construção coletiva de imagens, incentivando o protagonismo dos participantes e estimulando-os a engajar outros jovens dos territórios no processo de realização dos documentários. Por meio dos diálogos que aconteceram ao longo dos encontros, foi possível perceber que as imagens produzidas pelo discurso dominante não correspondem às atuais (e diversas) realidades indígenas nem às suas visões de mundo e modos de vida. Imbuídos dessa motivação, os realizadores indígenas procederam um diagnóstico nos seus territórios e em conjunto com outros jovens, decidiram os temas que queriam abordar nos documentários a serem produzidos³⁰, passando às etapas de organização da equipe e pré-produção do documentário.

Em um dos encontros, a abertura dos trabalhos aconteceu com um pulsante canto de afirmação e luta, pertencimento étnico e resistência cultural entoado pelo realizador e pesquisador Marcelo Tingui. Na discussão sobre formas de captação de imagens e dicas de equipamentos, trocamos conhecimentos sobre equipamentos (câmeras, acessórios, iluminação), fotometria (ISO, velocidade do obturador e abertura do diafragma) e possibilidades para gravações com celular (*smartphones*) para internet. A partir das experiências dos realizadores indígenas, destacamos as possibilidades de realização fílmica de baixo custo e a participação de Alleff Utah, experiente fotógrafo do povo Tapeba (CE), foi fundamental nesse momento.

Já no encontro sobre captação de som, o protagonismo foi de um realizador não-indígena, Rafael Beck, que motivou bastante a participação dos realizadores indígenas. Prezando pela horizontalidade, os diálogos foram motivados pelos relatos de experiência e questiona-

30 Os realizadores de outras etnias participantes estiveram presentes no curso e desenvolveram algumas atividades propostas, sem, no entanto, realizar um filme. Os documentários foram produzidos apenas pelos Tingui-botó e pelos Xukuru pelo fato de ambos serem pesquisadores do projeto "Inova Fiocruz", atuando em diversas atividades correlatas. Foram realizadas ainda, depois de finalizado o curso, duas oficinas adicionais com os pesquisadores do NICE/UFS e com os realizadores dos dois territórios para a finalização dos vídeos.

mentos dos indígenas acerca deste campo de atuação, que envolveu as concepções de som ambiente, território e efeitos sonoros; música; som diegético; a relação entre som e montagem; instrumentos e técnicas para captação; técnicas para captação; aplicativos e programas; etc. Os exercícios propostos envolveram a captação sonora de atividades diversas nos territórios, com especial atenção para o som das entrevistas a serem realizadas.

O encontro em torno do tema da edição aconteceu, predominantemente, por meio de um rico diálogo entre Raul Marx e Alexandre Pankararu, experiente montador. Na trilha do diálogo e da horizontalidade, conversou-se sobre as possibilidades do programa de edição de imagens *Adobe Premiere*, tendo como mote permanente a experiência dos realizadores indígenas. Desse encontro de rica troca de informações, os dois lados acessaram diferentes aspectos dos processos de edição. Enquanto Marx apresentou as principais ferramentas e a organização do programa na tela, o funcionamento da estrutura de camada e linha do tempo, e os modos de reorganização de janelas, Pankararu falou sobre os formatos de vídeo, renderização e ferramentas de corte e transição.

Ao final do processo, avaliamos que a experiência foi profícua para ambos os lados, tanto para os pesquisadores e realizadores da universidade quanto para os pesquisadores e realizadores dos territórios. Esses últimos destacaram a importância de ampliar conhecimentos por meio da troca de experiências que valorizam o diálogo intercultural. Micaele Xukuru, realizadora e educadora do povo Xukuru, enfatizou que a equipe da Ororubá Filmes vem se dedicando muito para contribuir com a história e com a cultura de seu povo, inclusive mobilizando a participação da juventude. “Em cada formação que a gente participa, a gente sai com uma bagagem e essa bagagem deve ser multiplicadora de conhecimentos” (informação verbal)³¹.

31 Depoimento de Mikaele Xukuru no quinto encontro do curso *Narrativas audiovisuais em contextos indígenas*, por videoconferência, em 06 de outubro de 2021.

Já Marcelo Tingui, da Tingui Filmes, também destacou a importância desse aprendizado de mão dupla:

Da mesma forma que vocês estão nos ensinando, vocês também estão aprendendo, então, é uma ecologia de saberes, como fala Boaventura (de Sousa Santos). Ficamos felizes por termos um curso e uma universidade pública de peso ao nosso favor, ao nosso lado, do lado das causas indígenas. E que foi um começo, daqui em diante sairão grandes projetos, grandes encontros, várias trocas de conhecimento e eu acho que o papel da universidade é esse, o de inclusão. Não adianta ter essa ideia de universidade e não incluir os povos originários, quilombolas, entre outros (informação verbal)³².

Nesse contexto de intensas trocas (entre os diferentes grupos indígenas e também com os não indígenas), as culturas têm a oportunidade de dinamizar suas diferenças, assumindo-as como afirmação política. Dessa perspectiva, o método audiovisual e a diversificação das narrativas apresentam vantagens, já que potencializam a mediação cultural. O material produzido nos territórios torna-se ainda mais importante quando se considera o repertório de imagens e documentários tradicionalmente veiculados na mídia brasileira, que ainda insistem em construções estereotipadas e exóticas das populações indígenas, situando-lhes às margens da sociedade nacional (NUNES, 2016).

Nesse sentido, vale destacar a seguinte fala de Alexandre Pankararu sobre a importância das trocas interculturais e a evolução das narrativas audiovisuais indígenas no Brasil:

O cinema indígena é uma missão, é uma forma de eu poder dar uma contribuição para o meu povo. [...] Infelizmente, ainda há falta de investimento, de credibilidade e falta de reconhecimento também. [...] Nós focamos muito no documentário, mas hoje a gente está partindo também para o cinema experimental. Estamos nos articulando com vários artistas para fazer vídeo-performance, algo mais poético e com cunho de protesto também.

32 Fala de Marcelo Tingui no quinto encontro do curso *Narrativas audiovisuais em contextos indígenas*, por videoconferência, em 06 de outubro de 2021.

E partindo também para a ficção, a gente tem muita história. Um dos objetivos também para estarmos querendo aprender e evoluir, é para construirmos também a nossa própria produtora indígena. [...] É essa evolução que a gente falta agora. E isso dá incentivo também para essa juventude (informação verbal)³³.

DOCUMENTÁRIOS CABEÇA SECA E LIMOLAYGO TOYPE, AGRICULTURA QUE CUIDA

Os pesquisadores do NICE/UFS seguiram em diálogo com os realizadores Tingui-botó e Xukuru para o desenvolvimento e a finalização do documentário que havia sido iniciado durante o curso de aperfeiçoamento em audiovisual. Assim, foram realizadas mais duas oficinas³⁴ e conversas informais para encaminhar esta atividade, prevista no projeto maior, que gira em torno do registro das práticas tradicionais de saúde, agricultura sagrada, cuidado e plantio limpo nos dois territórios.

O resultado dessa etapa foram os documentários³⁵: *Cabeça Seca*³⁶ (2021, 12 min), realizado pelo coletivo Tingui Filmes, com direção de Marcelo de Campos e Rosiane dos Santos, no Território dos Tingui-Botó (Alagoas) e *Limolaygo Toype–Agricultura que cuida*³⁷ (2021, 13 min), realizado pelo coletivo Ororubá Filmes, com direção de Diego Xukuru e Kleber Xukuru, no Território dos Xukuru de Ororubá (Pernambuco).

33 Fala de Alexandre Pankararu no primeiro encontro do curso *Narrativas audiovisuais em contextos indígenas*, por videoconferência, em 01 de setembro de 2021.

34 As oficinas aconteceram nos dias 25 de outubro e 19 de novembro de 2021, também de modo remoto.

35 Os dois curtas integraram a Mostra Maracá de Cinema, realizada entre os dias 06 e 18 de dezembro de 2021 através da *Plataforma Narrativas Indígenas do Nordeste* e que também constitui-se em uma ação do projeto.

36 Pode ser acessado em: <https://youtu.be/RayKSWOo1TM>

37 De acordo com Kleber Xukuru, o termo significa "Terra dos Ancestrais", em brobo, língua materna do povo Xukuru. O documentário pode ser acessado em: <https://youtu.be/W-62rCjCjm0>

Cabeça Seca é um documentário de curta-metragem que aborda a ciência ancestral indígena e discute acerca da negligência e da invisibilização desses conhecimentos diante da ciência branca eurocêntrica. Construído a partir de entrevistas com lideranças Tingui-botó, o filme conta com depoimentos de Cacique Eliziano, Marcos Sabarú, Edivan Tingui, Ricardo Tingui, da Anciã Maria Salete Tingui, além da pesquisadora Marina Fasanello. A narrativa é costurada por imagens de cobertura que apresentam o Território Tingui-Botó/AL e mostram indígenas em atividades de cuidado, registros de luta e mobilização por direitos, além de cenas e transições marcadas pelo uso da voz *off*.

Sobre o título do filme, Marcelo Tingui explica que *Cabeça Seca* é um termo que designa alguém não indígena. De acordo com ele, “um branco, normalmente ignorante, preconceituoso e negligente em relação ao meio ambiente”. De acordo com realizador, o documentário promove um debate entre o conhecimento indígena e não-indígena, “com depoimentos de pessoas do próprio território e gente da academia, visando realizar uma crítica construtiva, questionando e refletindo sobre o que é conhecimento e ciência” (informação verbal)³⁸.

Já o documentário *Limolaygo Toype–Agricultura que cuida*, de Diego Xukuru e Kleber Xukuru, aborda as práticas tradicionais de saúde do povo Xukuru do Ororubá da região do agreste pernambucano. O filme traz uma diversidade de depoimentos em torno de conhecimentos e práticas ancestrais de trabalho com a terra e cuidado com o corpo, mente e espírito de modo integrado. Na produção, ouvimos os relatos de Cecílio Feitoza (liderança Xukuru do Ororubá), Iran Xukuru (Coletivo Jupago no Kreká), Ângela das Neves (Coletivo de Mulheres Xukuru do Ororubá), Maria de Fátima (agricultora) e Dona Lica Xukuru³⁹ (em memória), grande referência do povo Xukuru para o tema do uso das plantas medicinais e do incentivo à cultura e tradições do seu povo.

38 Fala de Marcelo Tingui durante oficina de finalização do documentário, por videoconferência, em 25 de outubro de 2021.

39 D. Lica era uma reconhecida conhecedora de práticas tradicionais de cura e seria a sucessora do pajé, mas faleceu em agosto de 2020.

Para a pesquisa do filme, o realizador e pesquisador Kleber Xukuru utilizou um questionário com objetivo de mapear as diversas ações e práticas tradicionais de agricultura sagrada, cuidado e saúde realizadas no território. No documentário, vemos imagens do território e das práticas Xukuru de cuidado com a terra, alimentação, conhecimento das plantas medicinais, espiritualidade e preservação ambiental. O material destaca ainda a agricultura sagrada praticada pelo povo Xukuru, que é caracterizada por uma relação de contato íntimo e sagrado com a natureza. Também destaca a necessidade do diálogo entre a medicina tradicional e a medicina ocidental e a importância dos conhecimentos indígenas, que precisam ser transmitidos para as novas gerações.

Esses documentários dão a oportunidade para que indígenas e não indígenas acessem os conhecimentos desses povos, tão esquecidos quanto necessários. Trazem a oportunidade de aprendermos mais sobre as práticas indígenas de saúde e cuidado num sentido amplo, e sobre a forma respeitosa (e não extrativista) com que lidam com a terra.

Os filmes oferecem ainda a oportunidade de aprendermos mais sobre aspectos da história e das culturas indígenas do nordeste brasileiro, infelizmente, ainda hoje, silenciadas e invisibilizadas pelo modelo da História única pautada pelas vozes dominantes da sociedade brasileira, dos colonizadores às atuais elites políticas, econômicas e intelectuais.

Dessa perspectiva, podem atuar também como materiais didáticos, dentro e fora dos territórios, gerando reflexões e questionamentos em torno de diversos temas trabalhados no campo das Humanidades. Essa experiência junto a realizadores indígenas do Nordeste ratifica a constatação de que os filmes indígenas (ainda que diversos e bastante diferentes entre si), são como:

(...) janelas abertas para modos outros de ver o mundo, de que há percursos de pensamento e modos de existência que insistem em escapar do reducionismo excludente da episteme dominante nas universidades brasileiras e que, apesar da vio-

lência histórica que sofrem ainda hoje, os povos indígenas (r) existem: resistem à destruição imposta, em todos os sentidos, pelo modo de vida capitalista com sua concepção de terra como propriedade, como coisa-objeto a ser explorada; e existem como forças ativas, como potência de vidas que afirmam a natureza e veem humanidade na terra como um todo (Pachamama, Mãe Terra, Terra-lugar-casa-abrigo, Gaia). “A terra não nos pertence; nós é que pertencemos à terra”, destaca o intelectual e ativista Edson Kayapó⁴⁰, numa fala comum a muitos povos indígenas (NUNES, 2017).

As narrativas indígenas realizam, assim, uma crítica contundente ao modelo de desenvolvimento mobilizado pelo capitalismo e suas atividades que atuam apenas no sentido de explorar os recursos naturais e que vem destruindo, sistematicamente, a natureza. Como sugere Viveiros de Castro (2016), essa lógica atua na separação entre a cultura e a natureza num momento em que essa separação não é mais viável. Nesse momento de crise climática, o antropólogo⁴¹ afirma que nós “temos a obrigação de levar absolutamente a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa – os índios e os demais povos ‘menores’ do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizante do Ocidente” (VIVEIROS DE CASTRO, 2016, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio foi relatar a experiência intercultural que envolveu pesquisadores do Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE/UFS) e realizadores indígenas do Nordeste durante a realização do curso de aperfeiçoamento *Narrativas audiovisuais*

40 Em palestra realizada no âmbito do Colóquio *Educação e Contemporaneidade*, que aconteceu em setembro de 2016, na Universidade Federal de Sergipe.

41 Em prefácio do livro *A queda do céu* (2010), de Davi Kopenawa e Bruce Albert.

em contextos indígenas, uma atividade prevista no projeto Narrativas, memórias e diálogos interculturais: construindo uma rede audiovisual indígena do Nordeste como estratégia de agroecologia e promoção da saúde para o fortalecimento do SasiSUS nos territórios.

Fundamentado em metodologias colaborativas, dialógicas e horizontais e na máxima freiriana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996), essa experiência buscou realçar o protagonismo dos realizadores e pesquisadores indígenas, dando destaque tanto aos seus repertórios fílmicos e bibliográficos quanto às suas demandas e interesses.

Os encontros (remotos) aconteceram de modo a promover diálogos e trocas entre conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos indígenas, valorizando o diálogo interétnico e intercultural, constituindo-se, dessa forma, como uma experiência rica e proveitosa para todos os envolvidos no processo.

O curso resultou na produção de dois documentários de curta-metragem: *Cabeça Seca*, do coletivo Tinguí Filmes e direção de Marcelo de Campos e Rosiane dos Santos; e *Limolaygo Toype–Agricultura que cuida*, do coletivo Ororubá Filmes, com direção de Diego Xukuru e Kleber Xukuru, no Território dos Xukuru de Ororubá (Pernambuco). Ambos os filmes são uma rica manifestação dos conhecimentos ancestrais e atuais desses povos no que diz respeito ao cuidado com a terra e às práticas tradicionais de saúde.

Constituem-se ainda em uma crítica contundente (e necessária) ao discurso dominante nas universidades brasileiras, pautadas por um cartesianismo que divide e exclui e que ainda resiste em (re)conhecer os conhecimentos e as narrativas indígenas. Ao mesmo tempo, os documentários, afirmam suas culturas e conhecimentos, lançando um convite para o diálogo intercultural sincero em prol da viabilidade da vida.

REFERÊNCIAS

BONI, Alejandra *et al.* El Video Participativo: Co-investigando y visibilizando experiencias de Innovación Social Colectiva. *In: Resumen de investigación* 3. Setembro, 2016.

CAMPOS, Marcelo; NUNES, Karliane. Movimento indígena, produção audiovisual e fortalecimento das lutas dos povos originários do Brasil: breve percurso histórico. *In: Comunicação, questão indígena e movimentos sociais: reflexões necessárias.* (Org: Milhomens, Lucas). Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: EDUA, 2022.

COSTA, Gilson; GALINDO, Dolores. Produção audiovisual no contexto dos povos indígenas: transbordamentos estéticos e políticos. *In: DELGADO, Paulo.; TERENA, Naine.* (Orgs.). **Povos indígenas no Brasil: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual.** Curitiba, Editora Brazil Publishing, 2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação: refletindo sobre cinema e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FASANELLO, Marina *et al.* Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 396 – 414, out.- dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ–Fiocruz. **Narrativas, memórias e diálogos interculturais:** construindo uma rede audiovisual indígena do Nordeste como estratégia de agroecologia e promoção da saúde para o fortalecimento do SasiSUS nos territórios. 13 f. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2021.

LARROSA, Jorge; O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In: Pedagogia profana: danças, piroetas e máscaras.* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MIGLIORIN, Cezar; **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá.** 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

NUNES, Karliane *et al.* Narrativas audiovisuais e lutas indígenas contemporâneas: mapeando experiências no Nordeste. *In: Anais do 10º Coninter–Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades.* Niterói (RJ), 2021.

NUNES, Karliane. (R)existir com imagens: breves considerações sobre a produção audiovisual indígena. *Brasiliana: Journal for Brazilian Studies*. Vol. 5, n. 1 (Nov, 2016).

NUNES, Karliane. *Imagens indígenas em movimento: história, cultura e cosmovisão nos cinemas HUni Kuin, Kuikuro e Mbyá-Guarani*. Tese (Doutorado Multidisciplinar em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Bruno. **Mídia índio(s):** comunidades indígenas e novas tecnologias da comunicação. Rio de Janeiro, Contra Capa; LACED, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata. Prefácio. *In: KOPENAWA, D.; BRUCE, A. A queda do céu: palavras de uma xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio. São Paulo, Companhia das Letras, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial:** apuestas (des)de el in- surgir, re-existir y re-vivir. Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, Quito, 2008.

WHITE, Sarah. **Participatory video:** Images that transform and empower. New Delhi: Sage. 2003.



11

Marcos Alexandre Arraes

Educação pelo olhar:
regimes visuais
e americanismo no Brasil

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95163.11

Apesar da profusão de publicações que propõem um estudo das imagens na historiografia brasileira, poucas têm sido as análises que de fato apresentam propostas metodológicas realmente diferenciadas e em diálogo com os avanços no campo dos Estudos Visuais visto, por exemplo, nas academias europeias e estadunidenses. Desde 2003, quando Ulpiano Bezerra de Menezes já denunciava a ausência ou incipiência dos Estudos Visuais no Brasil, as ciências humanas, em geral, e a historiografia, em particular, continuam focando suas análises em panoramas muito específicos e limitados às imagens em si (DE MENEZES, 2003). Ainda mais grave, uma vez tomando as imagens como objetos, tem-se tratado de abordá-las ora como o reflexo do mal de um “império dos sentidos”, ora como o elogio à modernidade líquida e suas manifestações de hiper-realidade.

O texto que apresento propõe uma quebra com esses mecanismos epistemológicos tanto quanto maniqueístas para propor uma abordagem baseada nas reflexões de Hans Ulrich Gumbrecht a respeito das Materialidades da Comunicação e suas contribuições para a área de estudos visuais, procurando demonstrar, portanto, que, longe de uma dicotomia entre realidade/ilusão, as imagens podem ser abordadas a partir de seus efeitos estéticos, como produtoras de presença.

Nesse sentido, procurarei demonstrar como, com o surgimento da Televisão e a emergência da cultura de consumo contemporânea, fundou-se um novo regime visual que tem como característica a produção de presença a partir de imagens. Assim, além de contribuir para uma leitura particular dos escritos de Gumbrecht, o texto também propõe uma contribuição para os Estudos Visuais para além da corrente iconográfica ainda dominante na historiografia brasileira.

É importante salientar, este não se trata de um texto gumbrechtiano em sua totalidade, uma vez que está permeado por alguns dos princípios do campo hermenêutico analisado sob certo tom de denúncia pelo autor. Todavia, apesar de se afastar em determinados

pontos da proposta historiográfica de Gumbrecht, suas reflexões são de importância substancial para a proposta do texto, como ficará evidente nas próximas páginas.

Antes de iniciar, cabe ainda uma ressalva de ordem conceitual: estou abordando, no título deste artigo, o conceito de educação numa perspectiva pós-estrutural, enquanto conjunto de prescrições subjetivas que condicionam determinadas condições de verdade e possibilidade de uma dada sociedade em um dado período histórico. Ao final, procurarei retomar o conceito a partir da teoria crítica como forma de contraposição ou possibilidade de interrupção destes condicionantes.

SOB OS AUSPÍCIOS DO T(ER)V(ER): A VIDA ENQUADRADA EM UMA TELA

Os anos 50 assistiram a uma grande novidade no setor da informação e entretenimento: a aparição do aparelho de televisão e dos canais emissores. A partir daí muitas transformações ocorreriam nos modos de ver, olhar e se relacionar com o mundo e com as pessoas. E um dos principais motivos para tal seria a publicidade.

Foi apenas em 1947 que, de acordo com Mitchell Stephens, iniciou-se a transmissão em larga escala da televisão comercial nos Estados Unidos (STEPHENS, s/d). Esse avanço se deu *pari passu* com a explosão do consumo dos aparelhos televisores: de aproximadamente seis mil em 1946 para mais de doze milhões em 1951, ou cerca de 10% dos lares no país. Um crescimento de duzentos mil por cento em apenas 5 anos! Em 1954, pouco mais de 50% das casas estadunidenses teriam ao menos um televisor, chegando a 100% ao final da década de 1970. Esse crescimento assustador tem relações estreitas com as condições de sua emergência: o desenvolvimento da cultura de consumo.

No período entre guerras, os Estados Unidos começaram a desenvolver novas formas de expansão do mercado consumidor interno e passam a vender produtos voltados não apenas na demanda do público, mas buscando também modificar as necessidades cotidianas a partir do consumo. É no pós-guerra, no entanto, que se consolidam as condições básicas para a fundação de uma sociedade cuja vida passaria a ser pautada pelas relações de consumo. É nesse período que surge o que alguns autores chamam de sociedade de consumo moderna⁴², integrando a prática das organizações sociais que funcionavam sob a lógica do consumo e uma cultura que se reproduz a partir dessa mesma lógica.

Apesar de o ato de consumir não ser novo, a emergência da cultura de consumo nas sociedades do pós-guerra transforma o consumo tradicional, inaugurando algumas formas novas de lidar com o mundo.

Nesse sentido, para Colin Campbell, o principal erro na análise do consumo moderno é acreditar que se trata de uma mera ampliação do consumo tradicional, feito agora em larga escala.

É ilusório assumir que o consumo moderno é o mesmo que consumo de massa. O consumo nas sociedades modernas pode bem ser consumo “para as massas”, algo que não poderia ocorrer até que as técnicas modernas tornaram a produção em larga escala possível. No entanto, o que de fato o distingue é o seu caráter dinâmico. Os altíssimos níveis de consumo típicos das sociedades modernas não resultam primeiramente do fato de que um grande número de pessoas consomem; mais que isso, eles resultam dos altíssimos níveis de consumo individual, que, por sua vez, resultam da aparente insaciabilidade dos consumidores e do fato de que os seus quereres parecem nunca se esgotar (CAMPBELL, 1999, p. 22).

Ainda a esse respeito, no caso específico dos Estados Unidos, Strasser afirma que:

42 Entre eles, Jean Baudrillard, Colin Campbell e Pierre Bourdieu.

Os mercados *per se* certamente não eram novos. Nos Estados Unidos, até mesmo os chamados fazendeiros de subsistência sempre fizeram algumas trocas por bens necessários, como sal e ferramentas. A diferença agora é que os mercados passaram a ser entendidos como a única maneira de satisfazer necessidades, quereres e desejos. A medida que a cultura de consumo global desenvolveu-se, a vida cotidiana foi submetida a profundas mudanças que verdadeiramente transformou o passado num estranho, mudando fundamentalmente a relação dos consumidores com seu corpo e com o mundo material (STRASSER, 2003, p. 381).

Assim, o problema não está na questão da escala, mas no ímpeto por consumir cada vez mais, num fluxo incessante. Podemos começar buscando uma explicação para essa nova relação com o consumo nas novas responsabilidades que recaíram sobre os Estados Unidos, no contexto pós-1945, de reorganizar e estabelecer novas regras de convívio no cenário internacional, incluindo aí não apenas as questões políticas, mas também econômicas e culturais. É nesse contexto, e prevendo as novas necessidades do mercado no contexto da economia-mundo, que o economista Victor Lebow defende:

Nossa economia enormemente produtiva requer que façamos do consumo nosso modo de vida; que convertamos a compra e o uso de bens em rituais, que nos procuremos nossa satisfação espiritual, nossa satisfação do ego, no consumo. A medida do status social, da aceitação social, do prestígio, deve ser agora encontrada em nossos padrões de consumo. O sentido e o significado mesmo das nossas vidas hoje devem ser expressos em termos de consumo. Quanto maior a pressão no indivíduo para conformar-se com os padrões sociais aceitos e seguros, mais ele tenderá a expressar suas aspirações e sua individualidade em termos do que ele verte, dirige, como – sua casa, seu carro, seus padrões de alimentação, seus hobbies. Essas mercadorias e serviços devem ser oferecidas ao consumidor com urgência especial. Nós necessitamos não apenas do consumo de produtos básicos como também de produtos caros [de luxo]. Precisamos que as coisas sejam consumidas, esgotadas, gastas, descartadas e trocadas em um ritmo cada

vez maior. Precisamos fazer as pessoas beberem, comerem, vestirem, dirigirem, viverem com um consumo de alto valor cada vez mais constante. Os eletrodomésticos e todo o movimento do “faça você mesmo” são excelentes exemplos deste tipo de consumo (LEBOW, s/d).

Com essa máxima, que buscava institucionalizar a prática conhecida por obsolescência programada – junto com os avanços técnico científicos que deram possibilidade para sua aplicação prática – estabeleceram-se as estruturas econômicas da cultura de consumo contemporânea. Todavia, precisava-se convencer os consumidores dessa necessidade, e os argumentos não seriam econômicos. Não bastava criar bens, mas também, e principalmente, urgia criarem-se necessidades.

Visando atingir esse objetivo, a indústria buscou meios não apenas econômicos, como maior crédito e redução de custos, mas também, e principalmente, culturais. Era preciso convencer as pessoas que os produtos que elas dispunham não mais satisfaziam seus desejos e nem atendiam às suas necessidades. Aliás, buscou-se meios para atenuar a fronteira entre esses dois imperativos: desejar passa a ser necessitar.

As estratégias de sedução utilizadas para tanto seriam diversas, mas, entre elas, a estética a principal. O *design* dos produtos ganha primazia sob seu valor de uso, e o estilo – definidor da moda – ganha destaque no setor industrial, sendo, em muitas empresas, os investimentos para o suporte a pesquisas nessa área maiores que os voltados para o desenvolvimento de tecnologia e inovação técnica. Fundava-se, dessa forma, o que Gilles Lipovetsky chamou de *Império do Efêmero*, uma nova cultura do consumo cujo aspecto central seria a incorporação da obsolescência com base na aparência, no design, e não apenas para as roupas, mas para todos os bens de consumo duráveis e não duráveis. Segundo ele, “a sociedade [foi] reestruturada

do topo à base pelo atrativo e efêmero. O período de tempo abreviado da moda e sua sistemática obsolescência se tornaram características inerentes à produção em massa e ao consumo,” (...) e “os consumidores espontaneamente consideram que o novo é, por natureza, superior ao velho” (LIPOVETSKY, *apud* STRASSER, 2003, p. 386).

Fica clara a relação entre o consumo e o tempo presente. A noção de futuro esvazia-se e, com ela, a durabilidade dos produtos. A essa relação com o tempo presente Francois Hartog chamou de presentismo. Para ele, “o que temos experienciado no Ocidente ao longo do século XX é uma ênfase crescente no presente enquanto tal” (HARTOG, 1996, p. 10). Assim, para Hartog, diferentemente do regime antigo, quando a história era considerada a mestra da vida (*historia magistra vitae*), sendo o passado considerado como exemplo para o presente na busca de evitar os erros já cometidos, ou do regime moderno, quando o futuro se torna um “horizonte de expectativas”, o ideal do progresso mirando sempre o devir, na atualidade vivemos em um novo regime de historicidade em que o presente é expandido, o passado é considerado intocável, findo, e o futuro uma incerteza. Buscamos viver o máximo de sensações, experimentar tudo imediatamente, pois a vida é agora.

O papel do consumo dentro dessa nova ordem do tempo é explicitado por Hartog:

Como a presença do presente, que crescia inexorável, inundasse tudo, um papel determinante foi certamente desempenhado pelas solicitações do mercado, o funcionamento de uma sociedade de consumo, as mudanças científicas, os ritmos das mídias, que cada vez mais rapidamente tornam tudo (bens, acontecimentos, pessoas) obsoleto. Assim fomos do futurismo para o presentismo e ficamos habitando um presente hipertrofiado que tem pretensão de ser seu próprio horizonte: sem passado, sem futuro, ou a gerar seu próprio passar e seu próprio futuro. (HARTOG, 1996, p. 10).

Ainda que para esse autor o presentismo tenha ficado mais latente após 1989, com o fim do conflito Leste-Oeste – que marca o colapso do regime de historicidade moderno, com suas expectativas de um “futuro radioso socialista”, para uns, ou o “milagre alemão capitalista”, para outros – ele ainda advoga que “essa hipótese não implica absolutamente que o regime moderno não tenha passado por um questionamento antes de 1989, que não tenha havido outras crises na ordem do tempo” (HARTOG, 2014: p. 139). Dessa forma, ainda que, para este autor, há uma continuidade do regime moderno no pós-45, aproprio-me da sua ideia e desloco parte dessa “fratura do tempo” já para aquele período.

Hans Ulrich Gumbrecht apresenta mais enfaticamente a ideia de existência de uma fratura na ordem do tempo e a emergência do imediatismo identificada com a modernidade. Em *Modernização dos Sentidos*, ele apresenta uma história da modernidade em “cascatas” que teriam se manifestado desde a travessia do Atlântico pelos europeus no século XVI até pós-modernidade (GUMBRECHT, 1998). Para ele, um “campo hermenêutico” foi sendo formado e enraizado nesse processo, esvaziando a expressão da superfície material do mundo para dar lugar a uma hegemonia da produção de sentidos a partir da interpretação. Ao longo desse período, diferentes formas de compreender e experienciar o presente seriam engendradas. Nesse contexto, a vivência da guerra e seus horrores potencializados ainda com a experiência das bombas de Hiroshima e Nagasaki fizeram transbordar o tempo presente na humanidade (e nas Humanidades, enquanto ciências), produzindo cada vez presente – ainda que, dentro do campo hermenêutico moderno, menos presença.⁴³

43 De acordo com Gumbrecht, esse é o caso da História, por exemplo, que, a partir do cronotopo do tempo histórico, cada vez mais busca a presentificação do passado; tornou-se cada vez mais comum entre nós historiadores interpretar o passado a partir do presente com a afirmação que nossa visão do passado é uma construção contemporânea, que atende a problemas da atualidade do historiador.

Aliando a ideia desses dois autores, defendo a ideia de que a nova relação com o consumo se dá também como parte de uma nova relação com o tempo, ao mesmo tempo que uma expansão do presente, momentos ora de uma idealização do futuro e do devir, característicos da alta-modernidade, ora de total apagamento desse devir.

Portanto, penso ser seguro afirmar que a sociedade de consumo consolidada nos Estados Unidos no pós-45 e que se expande para o restante do mundo ocidental, incluindo o Brasil, como será analisado a seguir, está em íntima relação com o regime visual que emergiu no período em questão. A obsolescência dos produtos através do apelo estético bem demonstra essa questão. O ocularcentrismo também atinge o mundo do consumo e a utilidade dos produtos passa a atrelar-se intimamente a sua aparência, que é sempre atualizada, levando à busca constante do novo.

O que faz o consumismo ainda mais enigmático é que nós tipicamente descobrimos que desejamos novos produtos, aqueles com os quais não estamos familiarizados. Nós não podemos saber que satisfação (caso ela exista) tais produtos podem nos proporcionar quando os desejamos. De fato, parece que é principalmente esta preferência por novos bens e serviços que está por traz da aparente inesgotabilidade do próprio querer, como manifesto, por exemplo, no fenômeno moderno da moda (CAMPBELL, 1999, p. 22).

De acordo com Campbell, essa insaciabilidade do desejo e a busca constante pela novidade se deve a uma outra forma de hedonismo. Para este autor, o hedonismo tradicional busca a satisfação do prazer na eliminação da privação ou da necessidade. Para atingir esse fim, o consumo é baseado na utilidade dos produtos, ou o que ele pode, de fato, proporcionar. Nesse sentido, esse tipo de hedonismo possui uma ênfase sensorial, uma busca da satisfação do prazer pelos sentidos e, portanto, tem maior relação com a objetividade. Já no hedonismo moderno o foco está nas emoções, na procura de um dese-

jo imaginado, idealizado. A satisfação proporcionada por um produto está não na sua utilidade imediata, mas no que o indivíduo, com base em sua experiência, imagina que aquele produto pode proporcionar, algo de ordem subjetiva.

Já que o prazer é uma qualidade da experiência, ele pode, ao menos em princípio, ser julgado estar presente em todas as sensações. Por isso, a busca pelo prazer no abstrato é potencialmente uma possibilidade sempre presente, dado que a atenção individual é direcionada para a hábil manipulação da sensação mais que para as fontes de prazer convencionalmente identificadas (CAMPBELL, 1999, p. 25).

Dessa forma, o consumo integra-se de forma quase congênita com a experiência do viver nas sociedades contemporâneas por meio de práticas cotidianas, especialmente àquelas práticas que consolidaram-se no mundo ocidental a partir de 1945. A velocidade da comunicação e a centralidade das imagens, num contexto de hegemonia da cultura dos sentidos, do campo hermenêutico, como defendido por Gumbrecht, levaria a uma “perda do mundo, hermeneuticamente produzido” (GUMBRECHT, 2010, p. 10).


Para Gumbrecht, entretanto, a relação cotidiana com o sonho, fantasia e, logo, com o consumo, como aponta Campbell, é falsa e negativa, e dá margem mais a frustrações que a satisfações, pois, ao consumir determinado produto e verificar que o desejo não foi realizado, as pessoas se frustram e partem para outros devaneios hedonistas, na tentativa de encontrar a realização daquele desejo que foi frustrado. Essa seria, para o autor, a explicação do consumo ininterrupto e sem fim, da constante busca do novo e das novidades. Contudo, acredito que devemos interpretar essas relações em sua historicidade: as fronteiras entre o tangível e a imagem na vivência do período que aqui estou analisando são fluidas e, portanto, não possuem hierarquias ou valoração. O regime visual e o regime de verdade estão em íntima relação, não podendo existir, portanto, um real mais verdadeiro e outro menos; fantasia e realidade são lados da mesma experiência. Apesar

de ser um alvo pleno para a cultura dos sentidos, a imagem também proporciona, a partir de seu sentido estético, práticas de presença. Concordando com Gumbrecht, atomizar as interpretações apenas a um desses efeitos seria reintroduzir a lógica dicotômica do cartesianismo. Interpretação e sentido, materialidade e presença, não são características imanentes a imagem em si, mas estão sempre atuantes, em maior ou menor grau, dependendo da postura epistemológica adotada.

Vê-se que a experiência imagética está presente em todas as práticas cotidianas no novo regime visual. A informação, o entretenimento, a vida, imagetificam-se. A busca de sonhos e prazeres dá-se na e pela imagem. Contudo, isso não significa afastar-se das coisas do mundo, mas experienciá-lo a partir de mecanismos diversos de produção de presença e sentido.

É nesse contexto que podemos compreender a rápida ascensão da televisão na sociedade estadunidense que falamos acima. Essa novidade veio como que coroar a erupção visual na vida contemporânea, integrando-se ao novo regime visual e, ao mesmo tempo, ajudando a consolidá-lo. Se as transmissões experimentais dos anos 30 e mesmo o início da era da tv comercial nos anos 40 nos Estados Unidos iriam pegar emprestado o formato dos programas de rádio, nos anos 50 a programação se tornaria mais especializada e cada vez mais independente do antigo meio de comunicação de massa.

Daí em diante, grandes mudanças seriam processadas na vida cotidiana estadunidense impulsionadas pela aparição da tv e a ela adequadas. Vê-se o surgimento dos subúrbios e suas casas planejadas de acordo com uma nova arquitetura e design de interiores. O final da guerra trouxe prosperidade econômica aos grandes centros urbanos estadunidenses, permitindo um maior consumo de carros e casas, o que fez crescer o trânsito e o preço dos imóveis nesses centros. Nesse mesmo momento, foi aprovada a chamada *GI Bill* (Lei Militar), que proporcionou acesso a financiamentos de casas em locais mais afastados



dos grandes centros, os chamados subúrbios, que logo popularizam-se entre os demais setores da população. Procurando viabilizar a vida nesses locais, são construídas as *freeways* ligando essas áreas às demais regiões da cidade, o que acabou por setorizar os centros das cidades como locais do trabalho e do consumo e os subúrbios como locais de moradia. Acompanhando a nova era da tv, todas as casas suburbanas seguiam um projeto similar: iniciavam na garagem, local essencial, pois o carro deixava de ser um bem de luxo para se tornar uma necessidade; continuavam na cozinha integrada à sala, ambas com grandes janelas para o jardim. Importava aqui permitir a visão da sala, local onde ficava o aparelho de tv, a partir da cozinha, além de dar visibilidade ao interior da casa. Os quartos e banheiros eram locais acessórios, apenas para o descanso.


O lazer também se transformava.

Pela primeira vez, o lazer era um fenômeno de massa também. O antigo “lazer de classe” descrito por Thorstein Veblen havia se expandido para incluir praticamente todas as pessoas. Tantas pessoas ingressaram nessas fileiras que o termo se tornava obsoleto, dizia o *New Yorker*. O lazer era sem classe agora, um clássico exemplo da democracia em ação (MARLING, 2000, p. 51).

E tornava-se uma questão de importância econômica também.

Dado as horas livres, o consumidor estava rapidamente se preenchendo com compras recreacionais, viagem, assistindo à tv ou escutando o novo *hi-fi*, com projetos de faça-você-mesmo e hobbies de todos os tipos. Para os produtores de ferramentas elétricas, *snacks* e poltronas reclináveis, a emergente cultura do lazer era altamente lucrativa. (MARLING, 2000, p. 52).

Logo, a redução das jornadas de trabalho para 40 horas semanais, ocorrida no pós-guerra, viabilizou novas formas de entretenimento, que passou a ser cada vez mais cercado de imagens. Assim, para as donas de casa, os livros de receita bem ilustrados passaram a ser novos companheiros inseparáveis. Para os dias de maior tranquilida-



de, havia os manuais do *do-it-yourself*, com dicas de costura e, uma grande preferência popular do período, os kits de pintura, que, de tão contagiantes, tornaram-se uma mania nacional na década de 50. Para os maridos, havia o hobby de colecionar objetos, tais como moedas e selos ou as ferramentas elétricas, que os fazia fugir do cotidiano de obedecer ordens, para ter algum controle sobre seu esforço e trabalho: imaginavam e planejavam objetos e utensílios e adquiriam os equipamentos necessários para realizá-los. Já para a família, o dia-dia tinha, claro, a tv à frente do sofá.

Em resumo, em consonância com a nova era da centralidade do olhar, todo o cotidiano transformava-se. Os eletrodomésticos ganharam designs modernos e os fogões novas portas de vidro para proporcionar a visão da comida enquanto cozinhava-se. Os carros, elementos necessários à nova vida suburbana, mudam de modelo a cada ano, a exemplo dos famosos *Cadillacs*. No mercado da moda, surge o *New Look*. Não importa qual aspecto da vida, todos modificam-se para integrar-se à cultura de consumo e ganhar a aprovação do olhar, em todos “o efeito é visual, deslumbramento visceral, um senso de prazer envolvente no ato de observar atentamente... o ver é absolutamente central para o sentido dos anos 1950” (MARLING, 2000: p. 6). Enfim, a vida torna-se uma cópia da tv.

É o que vemos, por exemplo, *na casa do futuro*, projetada pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) para ser exibida no mundo de sonhos da *Disneyland*, em 1957. Quatro grandes blocos com enormes paredes de vidro frontal lembrando um aparelho de tv gigante sob um pedestal único davam aos visitantes do parque expectativa para o mundo do futuro: um mundo em que a vida gira em torno do binômio ver/ser visto, onde de expectadores, podemos passar a atores. O vidro dava a ver tudo que acontecia dentro, tal como num programa de tv: “Vejam! Vejam aquilo! Então a pessoa sentada na janela da sala de estar, assistindo à tv, era uma espécie de estrela coadjuvante assim

como um espectador. Olhem para mim! Olhem para minha casa e minha nova tv a cores. A vida nos anos 1950 imitava a arte – tal como visto na tv” (MARLING, 2000: p. 6).

Nessa nova vida estetizada, modificam-se os sentidos do público e do privado. Como o olhar torna-se central à experiência, é preciso dar-se a ver e, portanto, o privado, como lugar da recolha, é vivido como repressão dos desejos, perdendo terreno. Expandem-se o espaço do público, lugar da exibição, da demonstração, um mundo da ação, onde os desejos, imagetificados, realizam-se.

No caso brasileiro, o experimento televisivo aconteceria mais tardiamente, se comparado ao caso dos Estados Unidos. Partindo de investimentos de grupos já consolidados no setor radiofônico, a primeira transmissão televisiva no Brasil ocorreu em 18 de setembro de 1950, em São Paulo, por iniciativa da recém-formada TV Tupi, pertencente ao grupo Diários Associados, do magnata das comunicações no Brasil Assis Chateaubriand. A empreitada contou, inclusive, com ajuda de técnicos estadunidenses da já citada RCA (HAMBURGUER, 2004), o que já demonstra o papel que o paradigma estadunidense no setor (não apenas!) representava no Brasil.

Tal como no país ao norte, os anos iniciais da televisão no Brasil foram de experimentos, sendo boa parte da programação adaptada do rádio para o novo formato. Contudo, o avanço inicial seria relativamente mais rápido em terras tupiniquins: apenas dois anos depois da transmissão inaugural, a TV Tupi inauguraria outro canal no Rio de Janeiro e outras duas empresas fundariam seus canais (AMORIM, 2008).

Apesar do crescimento inicial, o setor esbarraria num fator crucial: o do preço dos aparelhos televisores. Com o desenvolvimento industrial dos anos Kubitschek, o processo de nacionalização da fabricação dos aparelhos se acentuou, o que proporcionou o seu barateamento e conseqüente impulso nas vendas. Tal fato se refletiria na

programação, que, ao final da década de 1950 já eram exibidas quase o dia todo e na competitividade entre as emissoras: em 1959, já eram um total de doze. No entanto, se compararmos com o caso estadunidense, apesar do *boom* inicial, a popularização foi muito mais lenta. Em 1960, dez anos após a fundação da TV Tupi, apenas 4,61% das residências possuíam televisores em todo o território nacional. A democratização do consumo proporcionada pela redução dos preços dos produtos, parte integrante da cultura daquele país desde o fordismo, não chegou tão cedo ao Brasil. Por aqui, o consumo de determinados bens, entre eles, a televisão, era restrito a determinadas classes com melhor poder aquisitivo, ainda que não possamos restringir o acesso da população com menor renda à programação e às transformações gerais na cultura e no cotidiano proporcionadas pelo advento das transmissões televisivas.

Pode-se, portanto, concluir que a vida nas grandes cidades brasileiras foi paulatinamente sendo modificada à medida que chegavam as transmissões televisivas e que se desenvolvia o novo meio de comunicação de massas. O hábito distraído do ouvir ao rádio como “fundo musical” para as mais diversas atividades cotidianas ia perdendo espaço para os olhares atentos e envoltos pela imagem enquadrada da tv. Por motivos e com condições diferenciadas ao que já foi falado sobre os Estados Unidos, a relação público/privada também sofria abalos por aqui, marcando as divisões de classe: entre os mais abastados, o espaço público da tv expandia o domínio do privado, da reserva. Entre esses setores, os hábitos coletivos de ir ao cinema ou prostrar-se à frente das casas é deslocado para a intimidade da sala de estar em frente ao “altar” onde é posto o novo artigo “de luxo”. Já entre os menos favorecidos, ainda sem condições de adquirir um televisor, reúnem-se nas casas dos vizinhos ou nas praças públicas, onde algumas prefeituras ou associações de bairro disponibilizam-no, para, entre uma conversa e outra, ouvir as notícias, dar boas gargalhadas com

as comédias pastelões ou, principalmente, acompanhar os capítulos do gênero cada vez mais popular das telenovelas.

Esse gênero, que, a propósito, se faz presente desde a primeira década da tv no Brasil – inicialmente com inspiração das radionovelas ou releituras de scripts de sucesso em outros países – torna-se um dos grandes responsáveis por encobrir as diferenças de classe que a cultura de consumo punha em evidência na sociedade brasileira. Criava-se, destarte, uma espécie de cultura homogênea universal, que, ainda que pouco se espelhe na experiência cotidiana, funciona como referência para muitas pessoas, gerando identificação, espelhamento. Funda-se, em outras palavras, uma espécie de comunidade imaginada e que, enquanto tal, na era da erupção visual, produz subjetividades, inspira mudanças de comportamento para além das barreiras definidoras dos papéis sociais.

Nomes de artistas e personagens inspiram a escolha de nomes para crianças recém-nascidas. O figurino também é motivo de atenção especial. Ao copiar modelos das novelas, telespectadores revelam que estão “por dentro” e sugerem sua disposição de ir além dos espaços supostamente demarcados por sua condição social, sua identidade de gênero ou raça (HAMBURGUER, 2004, p. 484).

Além disso, outro hábito que também foi transformado pelo sucesso das novelas na televisão brasileira foi a ida ao teatro. No lugar de patrocinar eventos culturais nos palcos, as empresas perceberam que teriam melhor visibilidade nos comerciais televisivos, e, por isso, esse setor ganha destaque no Brasil, rapidamente suplantando outros meios de comunicação, como o rádio e o jornal na absorção desses investimentos. Dessa forma, a nova mídia iria impulsionar as vendas, aliando, como já discutido acima, a nova conjuntura visual com a cultura de consumo.

A televisão dissemina a propaganda e orienta o consumo que inspira a formação de identidades. Nesse sentido, a televisão, e

a telenovela em particular, é emblemática do surgimento de um novo espaço público, no qual o controle da formação e dos repertórios disponíveis mudou de mãos, deixou de ser monopólio dos intelectuais, políticos e governantes titulares dos postos de comando nas diversas instituições estatais. (HAMBURGUER, 2004, p. 442).

Aliando as transformações na forma de divulgar, como, por exemplo, a profissionalização do setor, a publicidade também seria afetada positivamente com a inovação nos meios para tal, e passa a direcionar seus esforços nessa direção.

Ante as novas conquistas de mercado e já impressionadas com a força de comunicação da televisão, as agências publicitárias começaram a pesquisar os hábitos de consumo do telespectador e saber que produtos seriam melhor veiculados, trazendo melhores lucros. Acelerava-se, então, o fator que viria a se impor como uma das maiores forças desse meio de comunicação — a publicidade (AMORIM, 2008, p. 11-12).

Com isso, a propaganda no Brasil ganhou cada vez mais popularidade e passou a habitar os mais diversos setores sociais e espaços da vida cotidiana, integrando-se na cultura geral e ajudando a consolidar no país uma sociedade ordenada a partir das práticas de consumo, tal como já ocorria nos Estados Unidos. Por isso mesmo, desde então, alguns críticos sociais passaram a ver na publicidade um grande agente maléfico, construtor de ilusões e artífice da separação entre realidade e fantasia, como já exposto. É bem verdade que a publicidade, nessa nova conjuntura sócio-histórica, utilizava-se não apenas dos mecanismos de percepção e aceitação existentes, mas também passava a criar novas expectativas, desejos e modos de olhar e compreender o mundo, possibilitando novas formas de subjetivar-se a partir de sonhos e imagens. Todavia, como venho tentando demonstrar, as imagens também fazem parte das coisas do mundo, afetam os corpos, atingem o sensível, possuem materialidade, enfim, produzem presença. Insisto, essa era a dinâmica geral da experiência fundada no período, onde fantasia e

realidade formam um todo complexo e dinâmico, não separáveis entre si. E, se uma epistemologia da presença não basta para demonstrá-lo, recorramos à cultura dos sentidos: a fantasia também é um acontecimento, acontece enquanto tal na ordem da imagem. Portanto, a busca de separar o que é daquilo que se imagina ser, buscando culpados para tal é um falso problema fundado em anacronismos.

Além dessa acusação epistemológica, por assim dizer, pois edifica-se numa compreensão – equivocada, repito – do ordenamento do olhar, daquilo que constitui a compreensão entre o que é imagem verdadeira e o que é apenas uma falsa representação do real – tal como aquilo que determina o que é o belo – Roland Barthes encontra uma outra acusação da publicidade, essa de ordem moral:

O que não se aceita na publicidade é a presença imediata e como que cínica do dinheiro. Dinheiro está em todos os lugares, mesmo nas obras de “alta cultura”, mas aí ele é sublimado, distanciado, ocultado, intermediado; em contrapartida, na obra publicitária, ele é o móbil evidente: o que define uma imagem ou um texto publicitário é precisamente não poder mascarar sua origem comercial, a saber, a excelência do produto apresentado, a não ser que deixe de atingir o próprio objetivo, que é dar a conhecer quem está pagando. Guardadas as devidas proporções, a publicidade hoje é tão suspeita quanto poderia sê-lo um poema composto sob encomenda e no qual se teria a obrigação de ostentar o nome e as benfeitorias de quem o tivesse encomendado: prática normal outrora, mas incompatível hoje com o mito da arte “desinteressada”, isenta de contato com a coisa financeira (BARTHES, 2005, p. 99).

Não estou querendo isentar a publicidade de suas ligações com o sistema capitalista, estimulando o seu funcionamento e, que, como tal, demarca e evidencia diferenças sociais e relações de poder desiguais. Ela faz sim parte desse sistema e, por isso, pode e deve ser analisada e compreendida como tal, apesar de que essa não ser a tarefa aqui. O que estou buscando é justamente desarticular as críticas vazias, que buscam denunciar aspectos da cultura de sentido cartesiana sem, contudo,

sair dela, apoiando-se em dicotomias vagas. Críticas, em última instância, que equivocadamente buscam analisar as políticas da percepção fora dos sistemas ao qual elas pertencem: capitalista sim, mas, para além disso, uma ordem cultural geral e visual em particular, tanto produtoras de sentido como de presença e afetos. Deixemos falar Barthes mais uma vez: “numa palavra, como a elaboração publicitária, mistura de bem e mal, de buscas e transigências, de imagens ora conformistas, ora poéticas, ora superficiais, ora profundas (...) é um trabalho literalmente dialético, que visa a dispor dentro dos limites draconianos do contrato comercial algo de propriamente humano” (BARTHES, 2005, p. 99). Eu complementararia: e histórico... e, logo, material!

Dentro do novo regime visual, com a predominância das imagens, especialmente a partir do surgimento da TV, a publicidade passou a suavizar a sua mensagem, contribuindo, como já dito, para a consolidação da cultura de consumo. O olhar foi reeducado e, junto com ele, também as formas de percepção e interação com o mundo e as coisas a partir da experiência individual.

Nossos olhos se conformam a uma nova visão, mais formal, pois se mantém na superfície da imagem sem distinguir fundamentalmente seus conteúdos; diante dessa visão renovada, todas as mensagens se igualam em função da *diversão* que liberam com um poder que não está ligado ao assunto, mas à arte. Tudo é já imagem, e toda imagem remete imediatamente para além – ou aquém – de seu referente, para aquilo que se deve chamar imaginário (BARTHES, 2005, p. 102)

Em suma, é também por meio da publicidade que se consolidam a nova ordem do olhar e a cultura de consumo no Brasil, enraizando a ordenação da vida a partir das práticas de consumo (de produtos e imagens!), tal como já ocorria nos Estados Unidos. Logo, ao criar novos desejos e sonhos, ao formular novas imagens e imaginários, a publicidade contribuiu para a construção do paradigma estadunidense em solo brasileiro.

Com a popularização da televisão, que claramente facilitava essas práticas, a propaganda impressa teve de ser reformulada e adequada às novas demandas imagéticas. As antigas peças de divulgação recheadas de texto, com imagens ilustrativas, deram lugar a imagens muitas vezes de página inteira, sem qualquer texto, no caso das mensagens literais ou denotativas, como as classifica Barthes, ou seguidas de pequenas legendas para direcionar o sentido, fazer pensar em determinados aspectos da imagem de modo a *domá-la*, não permitir que ela saia do controle, como é o caso das mensagens conotativas ou associadas (BARTHES, 2005, p. 102).

Para concluir, proponho uma reflexão a respeito de uma provável ambiguidade da popularização da televisão: como um mundo profuso em imagens – que desejam, sonham, proporcionam prazer, afetos, experiência, enfim, produzem presença – glorifica, tal como um totem, um aparelho que as enquadra, limita? Não há resposta definida, porém, levanto algumas suspeitas. Essa é uma reflexão comum na história da arte, que indaga sobre o valor da moldura ou enquadramento de determinadas obras: para alguns historiadores e críticos da arte, esse enquadramento funciona em conjunto com outros elementos, como o foco, a luz, a ambiência etc., e atua como direcionador do olhar e do limite entre o que é arte e o que está fora dela. Existem, todavia, questionamentos a essas instituições e há, na arte contemporânea, práticas que se querem livres dessas amarras, como é exemplo a arte digital. Os meios da arte, e, no caso em questão, da imagem, também são veículos de seus afetos, da experiência sensorial e, como tais, também fazem parte da materialidade da comunicação. Há um longo debate a esse respeito, mas, por questões de espaço, esse tema fica aqui apenas como mais uma demonstração da capacidade agentiva e de presença das imagens e da cultura que as engendram/enquadram. Cabe, entretanto, dizer: o enquadramento na arte/mídia faz parte de uma linguagem e, esta, também, pode ser produtora de presença.

No caso da tv, a imagem enquadrada direciona não apenas o olhar, mas também a atenção. O telespectador concentra-se naquelas polegadas a sua frente, naquelas imagens que lhe proporcionam prazer e/ou fuga; que lhe permitem viajar e sonhar, alegrar-se, entristecer-se, enraivar-se. Mas essas imagens, nesse caso, transbordam a tela e entram no mundo do concreto ao causar os mais diversos sentimentos e as mais diversas sensações. É uma relação dialógica entre o que está dentro e o que está fora: é a experiência externa que define o que está dentro. Faz parte de um mecanismo de trocas que é definidor daquela relação que venho procurando explicitar: a quebra de limites entre fantasia e realidade. Portanto, limitar, nesse caso, é potencializar. Na era da tv, o enquadramento limita para aumentar, para dar poder e potência aos seus agentes: as imagens. A mídia televisiva materializa a imagem.

Para compreendermos essa materialização, precisamos lançar mão de outros recursos, de outras epistemologias, de outros saberes e práticas educativas, aqui, sim, num sentido de educação crítica, que não apenas interroguem a imagem, não apenas a abordem enquanto objeto secundário e/ou desprovido de agência, e passemos a tomá-la enquanto dotada de possibilidades diversas, produtora de sentido e afetos múltiplos. Apenas assim conseguiremos melhor compreender e conviver (n)o mundo imagético que nos cerca.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Edgard Ribeiro do. **História da tv brasileira**. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2008.
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- BARTHES, Roland. **Inéditos**. volume 3: imagem e moda. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, Roland. **O Império dos Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- BARTHES, Roland. **The evil demon of images**. Sydney: University of Sydney, 1988.
- BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de Consumo**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio R. (org.). **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte, Editora UFMG/ Imprensa Oficial de São Paulo, org. Willi Bolle, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Volume 1, As artes de fazer. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- DE MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual. Balanço Provisório, propostas cautelares. In: Revista Brasileira de História. v. 23, n. 45. São Paulo, 2003.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de Consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FIGUEIREDO, Anna Cristina Camargo Moraes. **"A Liberdade é uma calça velha azul e desbotada": Publicidade, Cultura de Consumo e Comportamento Político no Brasil (1954-1964)**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GLICKMAN, Lawrence B (ed). **Consumer society in American history: A Reader**. Nova York: Cornell University Press, 1999.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **After 1945: latency as origin of the present**. California: Stanford University Press, 2013.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **In 1926: Living at the Edge of Time**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 139.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1985.

LEBOW, Victor. **Price competition in 1955**. *In*: Journal of Retailing. Disponível na internet em <<http://www.ablemesh.co.uk/PDFs/journal-of-retailing1955.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2022.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

MARLING, Karal Ann. **As seen on TV: the visual culture of everyday life in the 1950s**. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 2000.

MITCHELL, W. J. T. **Iconology: Image, Text, Ideology**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

MITCHELL, W. J. T. **What do pictures want? The lives and loves of images**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

NOVAIS, Fernando; SCHWARCS, Lilia Moritz (orgs.). **História da Vida Privada no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

STEPHENS, Mitchell. **History of Television**. Disponível em: <<https://www.nyu.edu/classes/stephens/History%20of%20Television%20page.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

STRASSER, Susan. The Alien Past: Consumer Culture in Historical Perspective. *In*: Journal of Consumer Policy. Vol. 26, Issue 4. Kluwer Academic Publishers, 2003.

VEBLEN, Thorstein. **The Theory of Leisure Class**. London: George Allen & Unwin, 1925.



12

Marlene Pereira dos Santos

AS ESTÉTICAS DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS DE QUILOMBO E SEUS USOS NA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

As estéticas dos patrimônios culturais de quilombo são tratadas aqui como o visual e as paisagens que encontramos dentro dos percursos realizados num quilombo. A estética traduz a organização da cultura e o que encanta nela. Tratamos a estética dos patrimônios de quilombo da mesma forma que é tratada a estética da arte africana, como uma representação do que tem utilidade na vida cotidiana. Existe uma beleza intrínseca a ser valorizada na produção material e imaterial dos quilombos e esse texto trata dessa valorização no sentido da produção das identidades e do uso na educação.

As casas de taipa, os quintais e as paisagens transcrevem um modo de vida no Quilombo de Nazaré, localizado no estado do Ceará, região do nordeste brasileiro. Os elementos construtivos e as formas de construção, como também as plantas e os seus usos são parte da herança africana transformadas na realidade brasileira. As casas de taipa, os quintais e as paisagens fazem parte do patrimônio material e natural dessa comunidade sendo registrado em fotografias pela autora, e comentadas as questões tecnológicas e sociais da vida nessa comunidade. A pesquisa trata da comunidade quilombo de Nazaré, situada no interior do estado do Ceará, na região nordeste do Brasil.

Quilombos, mocambos, cimarrões na denominação em língua castelhana, são sociedades rurais remanescentes de populações negras que se libertam do escravismo criminoso e constituíram comunidades livres e alternativas no período do escravismo criminoso. As formas de revolta e luta contra o escravismo criminoso foram muitas e os quilombos representam as mais persistentes. Existiram no Brasil e em todas as partes do território nacional, mas também em todos os países das Américas onde houve escravismo criminoso. Os quilombos permanecem até os dias atuais e enfrentam o capitalismo de racismo

estrutural. São enfrentamentos na luta pela propriedade da terra e pelos direitos humanos, pelos direitos de sobrevivência dignas. Como resultado da luta dos movimentos negros a constituição brasileira de 1988 reconheceu a existência de quilombos no Brasil, na categoria de comunidades tradicionais, como direito à terra e as políticas específicas do governo brasileiro. Entretanto, a legalização da posse da terra passa por um processo de reconhecimento legal da comunidade. Parte do reconhecimento depende do laudo antropológico, que consiste num levantamento histórico e territorial da existência centenária da comunidade. Nesse laudo são importantes as questões da cultura e da identidade da comunidade.

Portanto do acervo de patrimônio cultural das mesmas. As produções das moradias, dos quintais e da paisagem fazem parte de um acervo do patrimônio dos quilombos.

A principal finalidade do texto é o registro do patrimônio cultural quilombola pela fotografia, estando também implícita a discussão da identidade quilombola, e o uso dos patrimônios locais na educação. A fotografia como forma de registro do percurso de observação e seleção de fatos e imagens que caracterizem um conjunto de ideias da identidade quilombola e que façam sentido dentro de um conjunto de fatos cotidianos que demarcam um território. As partes da vida cotidiana são as que caracterizam o território.

O inventário de patrimônio tem importância diversa para as comunidades de quilombos.

Reconhecer o patrimônio é reconhecer a produção da identidade de uma localidade. A identidade está ligada a diversos fatores. Um de importância jurídica, o reconhecimento do patrimônio e da identidade do quilombo é parte do reconhecimento do direito à terra nos processos de titulação fundiária. Outro fator sobre a identidade e o patrimônio é que elas são elementos fundamentais da educação qui-

lombola. A identidade encerra uma poética que é a do bem querer a localidade. Sentir-se em casa, encantar-se com as belezas e ter amor às peculiaridades do lugar.

O que significa patrimônio material e imaterial se encontra bem definido do ponto de vista conceitual na literatura, implicando em diversos problemas do ponto de vista prático (GONÇALVES, 2003; 2005). Muito relativo é o que é importante para a população local e para quem faz o registro. Percursos urbanos é uma técnica de estudo de reconhecimento de lugares de uma cidade que pode ser aplicado às comunidades de quilombo e que produz o mesmo efeito de reconhecimento do lugar. Permite entender especificidades culturais, econômicas e sociais de um lugar, o quilombo, e também entender a sua organização espacial. O percurso permite a construção de um mapa mental descritivo da localidade e que permite o ensino a diversos aprendizados sobre a comunidade.

Assim realizamos um percurso na comunidade de quilombo de Nazaré, indo de um lugar de chegada, como se fosse o centro do quilombo, onde param os transportes para quem vem da cidade e se considera a entrada das comunidades, indo deste lugar até a casa mais distante. Neste percurso selecionando, as casas, quintais, e a paisagem circundante.

Neste capítulo apresento alguns conceitos para tornar compreensível o percurso realizado. Apresento a localização geográfica, o conceito de quilombo, e as problemáticas gerais dessas comunidades na atualidade. Os conceitos de identidade quilombola e a importância do patrimônio. Depois o percurso e as fotografias de casas e seu entorno no percurso.

Como conclusão, pelo exame do material fotográfico recolhido discutimos o significado do que foi visível e que representa uma identidade quilombola.

LOCALIZAÇÃO DO QUILOMBO DE NAZARÉ

A pesquisa realizada trabalha com os conceitos de população negra, quilombo, identidade quilombola, escravismo criminoso, racismo antinegro estrutural e capitalismo racistas. Consideramos população negra aos descendentes de africanos denominados no censo brasileiro como pretos e pardos. A categoria população é no sentido utilizado pela geografia como habitantes de um território. Quilombos como territórios de populações negras que na luta contra o escravismo criminoso produziu comunidades de seres livres.

A palavra escravidão faz parte da história do Brasil produzida pelos grupos dominantes e tornou-se naturalizada deixando de expressar a realidade dos fatos históricos graves ficando como parte da normalidade da história nacional. Na produção de uma nova semântica para narrativa da história na perspectiva da população negra é que utilizamos o conceito de “escravismo criminoso”. Deixando expressa a nossa visão sobre os processos da história do Brasil comandados pelos europeus. Também consideramos os africanos como colonizadores do Brasil na mesma perspectiva do intelectual Manuel Quirino (QUIRINO, 1918). Colonizar é habitar e transferir e adaptar conhecimentos.

Destacamos no argumento dos africanos como colonizadores do Brasil o acerto tecnológico africano empregado durante o escravismo criminoso (CUNHA JUNIOR, 2010) e produção da cultura nacional com fortíssima predominância das heranças africanas. No passado os quilombos lutaram contra o escravismo criminoso e no presente continuam na luta contra o racismo antinegro estrutural. Racismo antinegro, um sistema específico projetado para dominação sobre a população negra, portanto racismo como sistema de dominação e não apenas de ódio entre raças, e estrutural perpassando a construção de todas as instituições brasileiras.

O quilombo de Nazaré localiza-se no Distrito de Arapari, Município de Itapipoca, distante cerca de 130 km quilômetros de Fortaleza, a capital do estado do Ceará. O clima da localidade é temperado relacionado com o relevo de serra que apresenta entre 640 e 750 metros de altitude, encontrando-se a 13 km da Sede municipal (Itapipoca). Essa região, onde hoje se encontra a Comunidade Quilombola de Nazaré, foi ocupada por portugueses e por quilombolas deste o século XVIII, estes apresentados nas notícias de jornais da época como fugitivos.

A geografia da localidade, com altitudes elevadas para os padrões do nordeste brasileiro, relevo acidentado pela serra e com vegetação densa e de acesso difícil foi circunstancial para a manutenção das atuais condições de vida dos moradores locais (SANTOS, 2020). No presente, a acessibilidade ainda é laboriosa, pois não são todos os veículos que conseguem realizar o percurso; alguns deles foram adaptados para realizar o transporte de pessoas. Todavia, a localidade é possuidora de belezas naturais que encantam.

A comunidade quilombola é formada por aproximadamente 51 famílias e reúne cerca de 280 pessoas, entre crianças, jovens e adultos. A comunidade começou ainda no período da colonização do Brasil. Segundo narram os mais velhos da localidade, acredita-se que o nome da comunidade, Nazaré, tenha influência da religiosidade cristã.

A comunidade quilombola de Nazaré foi certificada pela Fundação Cultural Palmares, órgão do governo brasileiro, como Comunidade Remanescente de Quilombo em 26 de novembro de 2007.

As 51 famílias que formam a comunidade vivem em sua maioria da agricultura de subsistência, criação de pequenos animais, extrativismo vegetal e prestação de serviços para proprietários de sítios na região. Residem na localidade há quatro gerações e constituem sua organização social com fundamento nas relações de parentesco, manifestações religiosas e criação das associações de moradores e quilombolas, garantindo assim a permanência no território tradicionalmente ocupado (SANTOS, 2020).

TECENDO O PATRIMÔNIO CULTURAL

Cada comunidade, cada povo tem seu patrimônio cultural, este é de grande importância para o reconhecimento dessas populações. O patrimônio cultural quilombola de Nazaré, assim como o de várias comunidades, ainda não tem registro oficial, ou seja, não foi realizado inventário pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), mas o patrimônio é acervo de propriedades acumuladas por uma população em um dado território patrimônio, e as comunidades tradicionais, as comunidades remanescentes de quilombos são possuidoras e construtoras de patrimônios. O patrimônio cultural é a expressão dos meios que conferem um legado histórico-cultural e também a identidade de um povo. Patrimônio é tudo aquilo que pertence a uma região, a um povo, a uma comunidade. É a herança do passado passada de geração a geração e o que o povo cria hoje. É obrigação de todas as pessoas: cuidar, preservar, transmitir todo esse legado às gerações vindouras.

O legislador constituinte, reconhecendo a importância e a significação da preservação da memória para construção da cidadania e esteio de nossa identidade cultural, reservou artigo especial, em que se ampliou a noção de patrimônio histórico. Assim, hoje, o conceito de patrimônio cultural não está mais restrito ao dito “patrimônio edificado” – a chamada “pedra e cal” – constituído de bens imóveis, representados por edifícios e monumentos de notável valor estético e artístico e que foram preservados ou até mesmo tombados pelo poder público. O patrimônio cultural brasileiro engloba também os bens imateriais ou intangíveis, que, muitas vezes, são muito mais reveladores de nossa rica diversidade cultural, expressos nos modos de criar, de saber, fazer e viver de nosso povo (SANTOS, 2020, p. 90).

Mas também falando de patrimônios que ainda não foram registrados ou reconhecidos, trata-se de conhecimentos, saberes, fazeres, hábitos das comunidades tradicionais. E o patrimônio cultural imaterial e matéria devem fazer parte da educação, como também se deve ter uma educação patrimonial. O percurso através do quilombo e a anotação dos elementos estéticos é uma forma de reconhecimento do patrimônio cultural que executo nesse trabalho.

Para se fazer educação patrimonial, essa se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação, assim indo de encontro a promover uma prática pedagógica valorativa e de forma positiva, onde possa ver o patrimônio cultural local de forma positiva.

A ESTÉTICA DOS PERCURSOS QUILOMBOLAS: AS PAISAGENS, AS CASAS E OS QUINTAIS

A encruzilhada do Afro patrimônio: Quilombo e Patrimônio. A encruzilhada como encontro de caminhos materiais e imateriais. O quilombo que produz a cultura quilombola e as culturas quilombola que produz o patrimônio. Sendo que o patrimônio por sua vez produz a identidade quilombola e forma a cultura local. Na proporção de quilombo e patrimônio, do ovo e da galinha. Fica sobre se é o quilombo que cria o patrimônio ou o patrimônio que cria o quilombo. Temos que lembrar que a própria instalação do quilombo gera um patrimônio, sendo se constrói o território a partir do patrimônio passado.

Ao estudar a comunidade quilombola de Nazaré, trilhamos pelo caminho dos quilombolas para conhecer seus modos de vidas, sua cultura e patrimônio cultural. E para trilhar os caminhos do quilombo, o meio de transporte usado para se chegar ao quilombo é caminhãozinho “pau-de-arara” (designação dada a veículos precários para transporte de pessoas), e “moto taxi” e “moto particular” (moto designando motocicletas), no entanto, o caminho é perigoso, estrada estreita ruim, a serra com suas curvas e precipícios, pelos quais é preciso passar para adentrar no quilombo.

Todavia, não é só isso, pois mesmo sendo difícil o acesso ao quilombo de Nazaré, no caminho se percebe a vegetação, as paisagens, é uma aventura de conhecimento, que nos permite imaginar o quilombo e os quilombolas no passado, e conhecê-los hoje.

Sem falar que ao chegar ao topo da serra onde se localiza o quilombo, o transporte vai até às primeiras casas, o restante trajeto para chegar à maioria das casas é de 2 a 3 Km a pé. Uma caminhada durante o dia se enfrenta o sol, temperaturas de até 31 graus célsius, e sendo que à noite se enfrenta algumas dificuldades como a escuridão. Por veredas escuras, estreitas, cheias de pedras, barros, mato e árvores.

O quilombo de Nazaré tem logo na entrada um campo de areia, uma área muito bonita, com árvores, plantação de cana-de-açúcar e bananeiras, uma casa de farinha e um engenho. Estes funcionam uma vez ao ano. Andando mais um pouco avistamos, em um alto, uma casinha, onde funciona às vezes como igreja, no decorrer da semana como escola do ensino infantil, e também de salão de reunião e atividades culturais.

É um verdadeiro encanto andar pelo quilombo de Nazaré, porém para quem habita na comunidade mesmo já estando acostumado, enfrenta dificuldades no dia a dia de locomoção dentro quilombo e deslocamento para o município. Outras dificuldades como: a falta de água encanada nas residências falta, de terra para produção e para construção de moradia, desemprego, pois falta emprego, falta de escola, estrada boa e transporte. E principalmente implantação do programa saúde da população negra. Mas sigamos quilombo para dentro.

Pois saindo do campo a entrada da comunidade, segue-se por veredas, ou seja, por caminhos estreitos por dentro do mato para adentrar na comunidade, só assim pode chegar aonde mora a maior parte das famílias do quilombo.

Saindo das primeiras casas, mas seguindo no caminho, desbravamos ou visualizamos, e adentra-se ao quilombo de Nazaré. Assim, veja as figuras 1 e 2, que mostram um pequeno canavial, os caminhos e no meio um Campo de futebol, e as lindas paisagens do quilombo e tipos de casas.

Figura 1 – canavial, caminhos e o campo.



Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

Figura 2 – casa e quintal sem muros.



Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

A figuras 3 mostra duas pequenas casas de taipa que se encontram no entorno da casa da figura 2, todas estas se encontram num mesmo lugar, e o mais incrível é que numa ordem quase circular, e sem muros para delimitar o território.

Figura 3 – casas de taipa.



Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

Então quilombozando, um termo criado na nova semântica para definir a vivência dentro do quilombo, percorrendo a comunidades, observando, conversando com os moradores do local, com um aqui, outro ali, assim percebemos que a comunidade ainda mantém a tradição, ou seja, seus hábitos antigos junto aos novos, no seu modo de viver, mesmo hoje, pois pode-se dizer que o moderno e o tradicional estão juntos. Um pouco do quilombo do passado junto ao quilombo de hoje. Exemplo: os caminhos por onde os quilombolas andam para chegarem a suas casas e sem luz elétrica, pois só tem luz nas casas. Pois se no passado os quilombos eram lugares no mato, vejamos os caminhos do quilombo de Nazaré, nas figuras abaixo.

Figura 4 – Os caminhos.



Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

Andando pelas veredas, por dentro do mato, fui conhecendo o patrimônio natural, o patrimônio cultural imaterial do quilombo. No quilombo ainda o modo do viver está em sintonia com a terra e seus elementos, se percebe no caminho, no entorno das casas.

Figura 5 – árvores frutíferas.



Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

Algumas casas ainda são de taipa, onde ainda algumas têm o banheiro fora da casa, e feito de palha, também tem casa com fogão a gás, mas também prevalece o fogão a lenha, e até pessoas que ainda fazem trempe (uma espécie de fogareiro no chão no chão) para cozinhar. A maioria das casas ainda é de taipa, e uma quantidade menor é construída parte de taipa e parte em alvenaria de tijolo. Como também algumas que já são construções novas, feitas com tijolos, cimento e telhas industrializadas. As fotografias 6 e 7 apresentam as casas, e essas apresentam aspectos da cultura do quilombo. Uma cultura que é importante para a afirmação do afro pertencimento dos quilombolas.

O patrimônio cultural quilombola é fortemente visível, de uma beleza ímpar, e de grande importância para afirmar o pertencimento, a identidade, todavia para que isso aconteça se faz necessário que sejam identificados, reconhecidos, e assim esses elementos podem ser inseridos nas salas de aulas como materiais didáticos pedagógicos.

Figura 6 – casa taipa.



Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

Figura 7 – Casas e Varal (corda) com roupas.



Fonte: Marlene P. dos Santos, (2017).

Os quintais sem muros, sendo muito interessante perceber as ligações e os limites territoriais de cada casa, pois as casas embora não tenham muros, mas cada morador sabe até onde vai seu espaço, onde começa o do vizinho, e as pessoas têm passagem e comunicação através dos quintais, e esses são cercados pelos arbustos, pelas

árvores e as plantas que cada morador planta no seu quintal e também no terreiro à frente de suas casas. A figura 8 mostra a plantação de acerola em um quintal, e ao mesmo tempo mostra esse quintal que também é parte do caminho por onde se trafega ou caminha para chegar a algumas casas no quilombo. E a plantação, o pé de acerola é tão belo que parece um quadro vivo, a imagem abaixo capta a beleza natural, veja a paisagem “quadro pintado pela natureza”.

Assim adentrar no quilombo de Nazaré, é trilhar por territórios de encantamento, caminhos difíceis, todavia com muita beleza, belezas que são verdadeiros patrimônios.

Figura 8 – paisagem e quintais.



Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

A figura 9 apresenta um quintal de uma casa, é um quintal sem muro de tijolos ou cercas, porém ao lado existe parte de um quintal produtivo, esse tem uma parte com cerca de arame para evitar entrada dos bichos para não comerem a plantação.

Figura 9 – quintais sem muros.



Fonte: Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

Figura 10 – árvores frutíferas, a serra, paisagem.



Fonte: Marlene P. dos Santos (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade do século XXI está passando por transformações rápidas e diversas em função dos grandes fluxos de informação, pessoas e produtos, assim como dos meios de comunicação. As informações diversas e massivas, dentro das denominadas redes sociais alteram os comportamentos e as sociedades com grande rapidez. A sociedade da informação foi como se definiu o século XX e como as teorias acadêmicas trataram os fenômenos sociais, como globais e abarcando todas as ordens da sociedade. Teóricos propagaram a ideia da pós-modernidade e da mundialização, globalização dos costumes. Nesta escrita critico indiretamente essas posturas dizendo que a pós-modernidade e seus supostos hábitos não foram acessíveis a todas as pessoas e não na mesma proporção para todas as sociedades. A ciência do século XXI passando por diversas modificações e desacertos, com novas epistemologias, algumas de foco humanistas e fenomenológicas. Neste campo que este texto se enquadra, fazendo uso de conceitos do panafricanismo, das africanidades e afrodescendência e que definiram um lugar para ciência e filosofia africana e juntamente com este a estéticas africanas a qual fiz uso para visitar as comunidades de quilombo.

A fotografia é uma forma de registro do patrimônio cultural e a sua estética está contida nos atributos que ele oferece para a comunidade.

A casa de taipa e os quintais como árvores frutíferas são características dos quilombos e da cultura quilombola. Fazem parte da africanidade remanescente na sociedade brasileira. Marcam uma identidade quilombola e também fazem parte do patrimônio dessas comunidades. Sendo que cada casa e cada quintal retêm as suas características próprias e as suas singularidades e produzem uma estética desse quilombo.

O percurso se bem observado mostra essas diferenças dentro quase que uniformidade de materiais e de recursos naturais. O percurso é uma boa forma de análise e os resultados bastante sugestivos para diversos aprendizados e discussões sobre os fazeres e modo de viver numa sociedade tradicional, que por sua natureza está dentro e fora dos moldes que imaginamos o capitalismo globalizado. Ou seja, não existe ali pós-modernidade, mesmo que os membros estejam conectados às redes de informação e inseridos no sistema capitalista. As especificidades persistem, resistem e as comunidades tradicionais se renovam, compatibilizando o possível, o velho e o novo. As comunidades constroem os patrimônios culturais, e através de pesquisa e estudo é que foram registrados neste texto como resultado dos percursos realizados. O material permite uma boa abordagem sobre a produção das identidades das comunidades quilombolas.

Neste trabalho apresentamos só uma contribuição que evidencia o patrimônio cultural quilombola e oferece uma forma de trabalho para os sistemas educacionais e para o ensino de cultura afro e arte afrodescendente.

O uso da metodologia do percurso quilombola, e do registro fotográfico produzem e reproduzem paisagens que podem ser acervos para um conjunto de diversos conhecimentos. O trabalho se justifica pelo menos como produção de acervos para demais estudos. Também existe o aspecto estético do material reconhecido, informa também o campo visual sobre essas existências, para revelar e dar visibilidade às estéticas existentes, revelando de forma positiva belezas muitas vezes não percebidas.

REFERÊNCIAS

CUNHA JUNIOR, Henrique. Tecnologia africana na formação brasileira. Rio de Janeiro: Edições do Centro de articulação de Populações Marginalizadas–CEAP, 2010.

GONÇALVES, José Reginaldo. O patrimônio como categoria de pensamento. *In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Org.)*. Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio, 2003. p. 21-29.

GONÇALVES, José Reginaldo. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. *In: Horizontes antropológicos*. Ano 11, n. 23. 2005. Porto Alegre, 2005.

GRATÃO, Lúcia Helena. Sabor e paisagem – o que revela o pequi nesta imbricação de ser e essência cultural. *In: Geograficidade*. v. 4. 2014.

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. *In: MARANDOLA JUNIOR; Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (Org.)*. Qual o espaço do lugar? Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 227-247.

QUIRINO, Manuel. O colono preto como fator da Civilização Brasileira. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1918.

SANTOS, Marlene Pereira dos. Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo. Fortaleza: Tese de doutoramento em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2020, p. 90.



3

Seção

reconfigurações
do sensível
e educação estética



13


André Luiz dos Santos Paiva
Antônio Vladimir Félix-Silva

o corpo reinventado
no curta *tá*

Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia (ROLNIK, 2006, p. 65).

A partir dessa citação de Suely Rolnik sobre as possibilidades de fontes para o trabalho do cartógrafo entraremos em contato com o curta-metragem *tá* (Brasil, 2008. Dir.: Felipe Sholl). Assim como a autora nos propõe em relação à sua obra, também vamos ver essa produção cinematográfica com um olhar que não se dá apenas através de nossos olhos de retina, mas também através de nossos olhos vibráteis. Bem como esse encontro não se dá apenas através de nossos corpos como materialidade territorializada e organicamente inteligível, mas, ao contrário, instituímos na relação com o curta a produção do corpo como espaço da sensibilidade e das produções desejanças, dos fluxos e das mais diversas desterritorializações através da produção de corpos sem órgãos – CsO (DELEUZE e GUATTARI, 1996; 2010).

No curta ocorre um encontro entre dois rapazes num banheiro público. Nesse encontro os seus corpos se cruzam com o uso de cocaína, com paus, cus, bocas e dedos que parecem desobedecer à lógica dos usos dos órgãos, e com desejos que brotam e pedem cada vez mais espaço e possibilidades de saída, proliferam-se na invenção de outras e novas passagens, muitas das quais por eles inesperadas. A esses “ingredientes” acrescentaremos nossos corpos vibráteis, que estarão nessa discussão misturando-se aos afetos e desejos produzidos no/pelo filme nos corpos dos personagens, em nossos próprios corpos e nos corpos de quem vê o curta ou lê este texto. Estaremos também sempre além e aquém da obra da qual partimos, de forma que não se pretende aqui o desenvolvimento de uma análise que esgote a obra e, tampouco, prender-se totalmente a ela na escrita, mas deixar-se afetar pelo curta, deixando para outras pessoas ainda outras possibilidades de leitura e experimentações em seus contatos com a obra.



Esta será uma experiência cartográfica dos corpos e afetos envolvidos nessas produções, assim, tomamos para nós “a coragem de falar por afeto, por experimentação, falar em nome próprio, falar no singular” (ROLNIK, 2006, p. 40). Singular não num sentido de um sujeito único e unívoco de discurso, não nos seria possível pois somos mais de um, e ainda que fosse apenas um de nós que escrevesse o texto, ainda assim seríamos muitos habitados por todos os atravessamentos político-desejantes de nossas experiências, e, além disso, já estaríamos falando como muitos devido ao encontro com a obra artística da qual partimos e com os encontros com os autores que devoramos, num movimento antropofágico, no decorrer da escrita do texto (ROLNIK, 2006). Singular aqui toma o sentido de uma produção de modos de vida singulares que endossamos na apropriação do filme, que reivindicamos numa necessidade de abertura ao múltiplo através de microrrevoluções nos corpos e dos desejos (GUATTARI; ROLNIK, 2010).

A cartografia caracteriza-se como uma forma de acompanhar os processos de subjetivação e “as estratégias das formações do desejo no campo social” (ROLNIK, 2006, p.69). Nessa empreitada, ao cartógrafo importa “o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento” (ROLNIK, 2006, p. 69); de que forma circulam os afetos e os desejos num determinado contexto; o que produz vida e abertura de possibilidades nessas formas de experimentar a realidade e o que, ao contrário, despontecializa os sujeitos. Através desses critérios, como cartógrafos nos propusemos a acompanhar as linhas que vão sendo traçadas no decorrer do curta-metragem no encontro entre os dois garotos. Em que momentos essas linhas geram fluxos de desejo? Em quais momentos esses fluxos são cortados para a produção de ainda outros desejos e afetos?

Nos interessa o movimento realizado nesses cortes-fluxos desejantes (DELEUZE; GUATTARI, 2010). O cartógrafo é aquele que “deixa seu corpo vibrar todas as sequências possíveis e fica inventando posições a

partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem” (ROLNIK, 2006, p. 66), que busca, para além das inteligibilidades, uma cartografia de um território incerto que se mostra nômade, desterritorializado ou, ao menos, desterritorializável, que se coloca em contato com os desejos que circulam nos encontros sem ter a intenção do estabelecimento de uma interpretação, por ter a consciência de que “as máquinas desejantes nada representam, nada significam, nada querem dizer, e são exatamente o que se faz delas, aquilo que se faz com elas, o que elas fazem em si mesmas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 380).

O que faremos pode ser considerado uma cartografia de cartografia, uma vez que as próprias experiências dos personagens do filme podem ser consideradas cartográficas. No encontro de seus corpos eles criam e seguem linhas de fuga, reinventam os corpos e os desejos, criam territorialidades através de uma reapropriação de territórios já desprovidos de sentido, produzem artifícios em seu encontro, o que é o mesmo que dizer que produzem desejos através da criação de mundos.

“O desejo é criação de mundo” (ROLNIK, 2006, p. 56), produção de realidade, pois, “se o desejo é produtor ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43), e para entrar em contato com esses novos mundos é necessário “dispor-se a acolher os movimentos de *desterritorialização e territorialização* de seus afetos [e possibilidades de produção de subjetividades]. Movimentos que só o corpo vibrátil [...] pode captar” (ROLNIK, 2006, p. 35).

Nessa cartografia de novos desejos, de novos mundos, e que se dá no momento mesmo de suas criações, não há uma sequência lógica de tempo entre os fatores desejo e mundo, cada um em sua experiência se valerá de um

[...] fator de a(fe)tivação em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno,

um encontro amoroso – ou, ao contrário, um desencontro...
(ROLNIK, 2006, p. 39).

Nosso fator de a(fe)tivação principal como cartógrafos do curta-metragem inicialmente é um filme; o dos garotos do filme é, inicialmente, uma substância psicoativa. No entanto, depois destes, tanto para nós como para os personagens do curta os fatores vão também se proliferando, seguindo os fluxos desejantes que são produzidos no percurso, a ponto de não ser mais possível identificar o que especificamente nos move em nossas análises no presente texto, nem o que move os garotos em suas reinvenções desejantes dos corpos no contexto do curta.

SUBSTÂNCIA PSICOATIVA COMO FATOR DE A(FE)TIVAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DOS CORPOS

- Eu cheirei uma carreira de pó.
- Ah, é? E aí, o que você sentiu?

Com essas frases inicia-se o curta *tá*. A partir daí o desejo é posto em movimento sem cessar de pedir mais e mais espaço, reivindicar a produção de mundos. “Meu pau ficou duro, só isso”, é a resposta que desencadeia uma série de experimentações nos corpos, pois gera no outro garoto presente num banheiro de escola a curiosidade de quem nunca havia ficado de pau duro. Até esse ponto a paisagem parece estar no lugar comum que associa o uso de substâncias psicoativas e sexo, no entanto, o que ocorrerá no banheiro nos trará a possibilidade de pensar essa associação para além de uma lógica causal e predeterminada.

Os usos de substâncias psicoativas – diferentemente do que é posto pelos discursos midiáticos e hegemônicos, principalmente devido a uma política de segurança que estabelece uma guerra contra as drogas (BURGIERMAN, 2011), bem como uma política de saúde que patologiza e criminaliza os usuários de substâncias psicoativas, e que, ao invés de pensar o possível problema da dependência, localiza a questão na droga, como se essa tivesse a possibilidade de ser boa ou ruim de forma autônoma (ROTELLI, 1991) – podem estar atreladas a distintas lógicas de usos.

Gilles Deleuze (1991) discute essas possibilidades e as situa fazendo uma diferenciação entre duas formas de usos: uma como experiência vital e outra como experiência suicidária. A primeira forma de uso estaria relacionada a ampliação das possibilidades de percepção numa abertura de fluxos, numa fabricação de “linhas de fuga ativas” (p. 65), numa lógica que coloca as máquinas desejanter para funcionar de forma a potencializar as experiências dos sujeitos; e na outra, que se caracterizaria como experiência suicidária, o usuário de substâncias psicoativas se fixaria em apenas uma linha, num empreendimento que anularia a multiplicidade, no qual a substância não seria pela experiência mas sim a substância pela substância, criando assim um empreendimento que não produz nada além da fixação do sujeito e conseqüente inviabilização de suas possibilidades subjetivas.

É no uso da substância como experiência vital que localizaremos a relação que os garotos estabelecem com o pó⁴⁴, uma vez ser a partir dele que eles passam a abrir-se ao múltiplo nos corpos, passam a experimentá-los, estranham as sensações, titubeiam entre prosseguir na cartografia de seus corpos e prazeres ou cortar os fluxos dos desejos que surgem desterritorializando os corpos.

44 Gíria utilizada para referir-se à cocaína.

Assim, o uso do pó realizado pelos garotos está atrelado a uma prática de liberdade, podendo ser vista como uma forma de cuidado de si (FOUCAULT, 2010), na qual eles forjam possibilidades para seus corpos no momento de fabricação dos desejos que forjam outros desejos, outros territórios e sempre ainda outros: *E se... e se... e se... Tá... tá... tá... tá...* Abrem-se assim ao movimento que o fator de a(fe)tivação da substância psicoativa lhes proporciona, colocam seus corpos vibráteis (ROLNIK, 2006) para funcionar nesse encontro entre corpos, desejos, substância e espaço.

A experimentação da substância psicoativa lança os garotos num movimento de devir. Através desse devir pode-se sair de um território fixo, pré-concebido, e investir nas possibilidades rizomáticas das existências, que, através da “[...] multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.19), desterritorializam os sujeitos, lançando-os ao múltiplo através de processos de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2010) que levam a um reconhecimento dos desejos emergentes, e, “[...] reconhecer o desejo é precisamente recolocar em marcha a produção desejante sobre o corpo sem órgãos” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 176).

“Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), e assim os garotos se lançam em sua cartografia, sempre tentando outra e outras formas de alcançar o que consideram sexualmente excitante, cada vez afastando-se mais dos lugares comuns das lógicas patologizantes dos usos de substâncias psicoativas e dos modelos heterocentros das produções do desejo.

Partindo do fator de a(fe)tivação pó, eles iniciam um empreendimento vital em busca da excitação que em outro momento um dos garotos sentiu ao usar a substância psicoativa. No entanto, perdem-se nesses percursos, uma vez que há um ponto de partida, mas não há

um ponto de chegada na produção de seus desejos. Assim a cartografia dos corpos empreendida por eles vai se configurando: “E se... eu bater uma em você?”, “E se... eu te chupar?”. Bate-se uma, chupa-se, mas os corpos parecem não estar atrelados a uma territorialidade, os órgãos não respondem da forma que se espera.

Novamente cheira-se pó em busca de uma sensação igual à anterior, no entanto, o desejo não se resigna a ser repetição do mesmo, não segue uma lógica definida, “as máquinas desejantes não param de se desarranjar enquanto funcionam, e só funcionam desarranjadas” (DELEUZE e GUATTARI, 2010 p. 49), e se o corpo é uma máquina desejante não devemos confundí-lo com um autômato, pois, justo por ser máquina, ele está muito longe de automatizar-se, jamais funcionará apenas na lógica de uma única resposta em relação a um mesmo estímulo.

E se houver a citação de um dildo (PRECIADO, 2011) em um dedo? “Enfia o dedo no meu cu, quem sabe assim?!”. Mas, que cu? Esse buraco incorporador de dildos e excretor de merda na parte traseira do corpo?

Esses “fracassos” parecem denunciar a ideologia da diferença cultural (NEVES, 2008) que trata de reproduzir a ideia de que homem que é homem não faz sexo com homem. Apontam também para a ideologia do imaginário social que trata de associar uso de drogas à relação sexual, especialmente entre pessoas denominadas do mesmo sexo. O fracasso sexual na ereção de um produz diferentes sensações no outro e no espectador, que pode nesse momento desterritorializar-se identificando-se nos poucos minutos da produção audiovisual tanto com um como com o outro. Inclusive, isso pode produzir a sensação de que o tempo de investimento erótico sem êxito é bem maior do que o tempo do curta-metragem, pois passa a ser o tempo dos garotos, nosso tempo na escrita do presente texto, e o tempo do leitor ao ler o texto e/ou assistir o curta. Teremos assim a sensação de que ainda é necessário ir além, inventar órgãos ou, ainda melhor, produzir um corpo livre de órgãos.

A produção de corpos sem órgãos – CsO (DELEUZE; GUATTARI, 1996, 2010) dá-se quando a máquina-corpo-desejo se abre às desterritorializações. Na produção de um CsO, corpo desterritorializado, aberto aos fluxos, inventor de si mesmo no momento de sua produção, pouco importa uma pretensa função das partes e órgãos do corpo, o que importa é a invenção de novas territorialidades, assim, cada espaço no corpo e até mesmo fora dele se torna um possível receptor de dildos (PRECIADO, 2011), devém cu.

Evidentemente que é importante, em qualquer processo de experimentação que pretenda a produção de desterritorialização e produção de CsO, resguardar o espaço da prudência, para que o sujeito não transforme um empreendimento inicialmente vital em experiência suicidária (DELEUZE, 1991), para que ele não se torne, ao invés de um corpo desterritorializado, sem aprisionamentos de um corpo organicamente organizado, um trapo humano (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Essa prudência é necessária, pois, no que se refere ao desejo, é importante sempre saber que este

[...] se trata de fluxos, de estoques, de cortes e de flutuações de fluxos; o desejo está em toda parte em que algo flui e corre, de modo que sujeitos interessados, mas também sujeitos embriagados ou adormecidos, são arrastados por ele para desfiladeiros mortais (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 143).

Essas experiências de desterritorializações nos corpos, seja através do uso de substâncias psicoativas, seja através da invenção de novos usos para os espaços e órgãos dos corpos, ou quaisquer outras formas que possam ser inventadas e exercitadas nas produções desejantes e de subjetividades, precisam ser acompanhadas da cartografia dessas experiências pelos sujeitos que as experimentam de forma que se acompanhe as formações do desejo, os trajetos das linhas que vão se esboçando nessa criação de mundos e as “relações de intensidades através das quais o sujeito passa sobre o corpo sem órgãos e opera devires, quedas e elevações, migrações e deslocamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 117).

CARTOGRAFIA E DESTERRITORIALIZAÇÃO DOS CORPOS

As tentativas de produção de excitação sexual entre os rapazes vão pouco a pouco criando outros mundos. Isso os desloca da lógica territorializada dos corpos que estabelecem espaços privilegiados de prazer, no caso pau e cu, para uma produção desejante aparentemente inesperada por eles: a boca, lugar pelo qual, ao menos pelos sons que ficam ao fim do curta durante os créditos de um beijo que se prolonga e tira até mesmo sorrisos, eles alcançam excitação que, talvez pelo inesperado da situação, certamente já é outra em relação à inicialmente buscada, não havendo possibilidade de saber o que os levou a essa produção desejante, num momento em que não é mais possível estabelecer o fator de a(fe)ctivação que coloca seus corpos vibráteis em movimento.

Os espaços dos corpos vão se expandindo no decorrer do curta-metragem até chegar a esse território para o qual os garotos, inicialmente, apresentam mais resistência em abrir-se. Há aí um processo de reterritorialização, no qual o desejo é capturado pela norma, o que nos mostra a impossibilidade de uma desterritorialização plena, livre das possibilidades de captura, bem como a impossibilidade de uma distinção plena entre a “desterritorialização e a reterritorialização, que estão presas uma na outra ou são como o avesso e o direito de um mesmo processo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 343).

O garoto que no início afirma que ao cheirar pó ficou de pau duro ensaia colocar a possibilidade de um beijo após as tentativas frustradas de alcance de ereção, mas desiste de falar num movimento no qual os fluxos de desejo são cortados. No entanto, o outro, lançando-os novamente aos movimentos do desejo, retomando e reinventando o fluxo interrompido, dando um passo além do território que havia

então se constituído nessa paisagem, como que prevendo a proposta que estaria por vir insiste que ele fale, e ao ouvi-lo pronunciar a proposta “inesperada” questiona: “na boca?”

A boca se coloca como um espaço privilegiado de intimidade na lógica cisgênero heterossexual, que é pelos rapazes questionada. Não há uma lógica íntima nesse contato, o que há é uma reapropriação dos territórios do corpo por eles nesse movimento de deixarem-se escapar pelas linhas de fuga ativas criadas em seu encontro cada vez mais desvinculados de um roteiro subjetivo, de um território distinguível e de corpos organizados.

O prazer encontrado não está atrelado ao amor romântico. Também não está relacionado à excitação provocada pela substância psicoativa que serviu inicialmente como fator de a(fe)tivação e, tampouco, está necessariamente vinculado a uma ereção, que o espectador não sabe se chegou a ocorrer, pois é no momento do beijo que o curta se encerra. O que há durante todo o percurso do filme na cartografia dos corpos realizada pelos garotos e por nós são os corpos e seus prazeres lançando-se sempre para além do território posto, que gora, e que ao gorar se lança em busca de novas territorialidades (ROLNIK, 2006).

A produção dessas novas territorialidades não traz a marca de algo já existente, esses territórios são postos não como a aplicação de um modelo prévio, mas existem apenas no momento de suas invenções, são inventados para logo em seguida darem espaço a outras produções. Essas produções desejanter de prazeres no espaço de um banheiro entre dois garotos não os limitam a uma identidade, seja de gays, seja de drogaditos. Essas identidades só têm sentido quando relacionadas a uma norma que estabelece lugares numa estrutura que hierarquiza as experiências. Extrapolando os limites impostos pelas normas, “a identidade é essencialmente fortuita, de modo que cada uma deve percorrer uma série de individualidades para que a fortuidade desta ou daquela torne todas necessárias” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 36). Assim,

mais exato seria falarmos em produção de multiplicidades do que tentarmos fixar essas e outras produções desejanter numa identidade.

Os prazeres experimentados pelos garotos são prazeres que, se dando na tensão desse espaço situado num limiar entre o público e o privado que é o banheiro público, não se produzem como nomes, mas emergem de reapropriações dos territórios dos corpos que não produzem órgãos, prazeres que se dão numa coletivização do espaço e dos corpos tidos por privados que extrapolam os corpos e desejos dos rapazes no banheiro através da criação de corpos sem órgãos, para os quais “o único sujeito é o próprio desejo sobre o corpo sem órgãos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 100).

CORPOS SEM ÓRGÃOS E PROLIFERAÇÃO ERÓTICA DE CUS

Numa produção de corpos sem órgãos, os personagens do curta ampliam as suas e as nossas possibilidades de produção dos prazeres dos corpos e de saberes através de uma proliferação erótica de cus. O cu pode ser visto como espaço de produção de prazer sem gênero e resistente às normas heterocentradas e, conseqüentemente, espaço de questionamento das produções eróticas hegemônicas que inviabilizam a produção de desterritorializações na lógica da produção de CsO. No entanto, quando aqui falamos de cu não nos referimos apenas ao órgão ânus. Dessa forma, vemos no encontro entre os garotos no banheiro do curta uma proliferação de cus, na qual o corpo devém cu, num sentido de abertura à multiplicidade e afastamento das lógicas identitárias que forjam um corpo organicamente organizado para os exercícios dos desejos e das sexualidades.

“Una sexualidad implica una territorialización precisa de la boca, de la vagina, de la mano, del pene, del ano, de la piel” (PRE-CIADO, 2008, p. 59), e é sobre essa territorialização que a proliferação erótica de cus tem um efeito subversivo, desorganizador frente às lógicas territorializadas dos corpos. Assim, o nariz que cheira a cocaína, a mão que masturba, o cu que recebe um dedo-dildo, as bocas que se beijam, devém cu no momento de produção de corpos sem órgãos por abrirem-se, seja literalmente ou não, ao inesperado a que os fluxos desejanter arrastam os personagens no curta *tá*. E isso não apenas por serem lugares receptores de dildos, mas por serem espaços que se abrem para as desterritorializações, para as desorganizações do desejo, e se

[...] la lógica tradicional heterocentrada, con su binarismo pene (varón) – vagina (mujer), como modelo de ‘lo natural’, lo normal, lo armonioso, lo que debe ser, se viene abajo cuando entra en juego un órgano que es común a todos los sexos (SAEZ e CARRASCOSA, 2011, p. 55),

ela é ainda mais questionada quando os órgãos do corpo, todos eles, devém cu, causando um curto-circuito no pensamento heterossexual (WITTIG, 2004) que por ser impossibilitado de olhar para o seu próprio cu, espanta-se quando dele se faz usos potentes e, ainda mais, questionadores da ordem sexual hegemônica que pauta e disciplina os corpos e seus desejos.

Parafrazeando Berthold Brecht na relação que ele faz entre a barriga da fome e a moral (*apud* VALLS, 2004), pensamos que, na invenção e uso do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988), primeiro vem o cu, depois vem a moral. Quem tem corpo, tem cu; e quem tem cu, tem medo, como pode ser notado no discurso do curta; não obstante, quem usa o cu inventa coragem para enfrentar o medo das ditaduras cisgêneras e heterossexuais.

Essa capacidade subversiva do cu não é ignorada pela norma, Deleuze e Guattari (2010) já nos alertaram: “O primeiro órgão a ser privatizado, colocado fora do campo social, foi o ânus” (p. 189). O cu é um buraco sempre aberto no corpo, ele denuncia que o corpo não se contenta em ser um todo estruturado, está rasgado nesse ponto, aberto ao múltiplo, o cu está sempre a mostrar esse “sujeito sem rosto e trans-posicional” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 107) que podemos ser.

Pode ser através do cu que ocorre a morte de um corpo repleto de órgãos que para nada servem. É através do cu que os garotos do curta-metragem, e muitas outras pessoas nos mais diversos espaços e tempos, e também nós, atentamos para as multiplicidades nos corpos. O cu é abertura para a produção de corpos sem órgãos, e “o corpo sem órgãos é o modelo da morte” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 435), morte que só encontramos no devir, que é sempre um “devir-morte” (p. 437) por produzir o novo onde o que já passou é nada.

Dessa forma, investir na possibilidade de um devir-cu nos corpos é reinventar tanto o corpo quanto o lugar do cu nos corpos. Assim, podemos falar de uma microrrevolução anal que se coloca como resistência aos controles sobre os corpos no capitalismo farmacopornográfico (PRECIADO, 2008). Para isso é necessário que coloquemos nossos corpos para trabalhar, que nos reconheçamos “como ano y como trabajador[es] del culo” (PRECIADO, 2011, p. 36) e atentemos para a força de uma revolução que se dá pela proliferação subversiva de cus nos corpos. É necessário, como fizeram os garotos no banheiro da escola, que abramos os nossos cus, “la utilidad del ano está en que se abre, no en que se cierra” (SAEZ e CARRASCOSA, 2011, p. 37), e esses cus abertos nunca serão demais em nossos corpos, a desterritorialização sempre pedirá mais e mais espaço para a criação de novos desejos, de novos mundos, assim,

[...] nunca iremos suficientemente longe no sentido da desterritorialização: quase nada foi visto até agora deste processo ir-

reversível. E (...) gritaremos: mais perversão! Mais artifício!, até que a terra devesse tornar-se tão artificial que o movimento de desterritorialização crie necessariamente por si mesmo uma nova terra (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 425).

ALGUMAS OUTRAS CONSIDERAÇÕES

A diferença é um “entre” que se produz como acontecimento na repetição (DELEUZE, 1988), tal como se configura em *tá*. No curta-metragem, um dos personagens estranha quando o outro propõe masturbá-lo. Esse estranhamento inicial dá lugar à vontade de sentir ereção diante da possibilidade de reinventar o prazer. Depois que um pega no pau, faz sexo oral e mete o dedo no cu do outro, ele expressa estranhamento quando se tem a ideia de que eles se beijem.

Depois de mais da metade do filme, um dos personagens deseja ter acesso ao pensamento do outro, deseja tocar seu corpo vibrátil. A resposta do outro é um sentimento de dúvida e, ao mesmo tempo, medo e desejo de expressar seu pensamento:

- O que você está pensando?
- Nada.
- O que você está pensando?
- Não. Nada não.
- Fala cara! Fala!
- É que eu tive uma ideia.

Com uma palavra concorda-se: *tá*. É a primeira vez, no filme, que eles se olham nos olhos, o corpo, agora, tem um rosto que se desfaz num olhar que não remete a um eu.

Eu quando olho nos olhos
Sei quando uma pessoa está por dentro

Ou está por fora
Quem está por fora não segura
um olhar que demora
de dentro do meu centro
este poema me olha (LEMINSK, s/a)

O pensamento subversivo radical dá acesso à reinvenção do corpo, faz a ereção devir corpo sem órgãos. O CsO faz com que os personagens possam mover-se do estritamente sexual para outras sensações do corpo vibrátil. Os personagens se beijam. O beijo dura muito, sendo apenas cinco segundos diante dos olhos do espectador e cinquenta e sete segundos na tela escura. O beijo na tela escura é um acontecimento. Os pequenos sussurros, o som, a música do beijo nos corpos e a música dos corpos no beijo. Tudo isso transporta o espectador para outra paisagem do filme. Ele pode devir tanto um como outro, ou outros ainda, sentir as sensações de seu corpo vibrátil, estabelecer uma relação de beleza com o beijo e a estética da existência dos diferentes modos de vida.

REFERÊNCIAS

BURGIERMAN, Denis Russo. **O fim da guerra**: a maconha e a criação de um novo sistema para lidar com as drogas. São Paulo: Leya, 2011.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. “Duas questões”. In.: LANCETTI, Antonio (org.). **SaúdeLoucura nº3**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 1991. p. 63-6.

DELEUZE, Gilles. “Introdução – repetição e diferença”. In.: _____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p.21-61.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “28 de novembro de 1947 – Como criar para si um corpo sem órgãos”. In.: _____. **Mil platôs** – Capitalismo e esquizofrenia 2, vol.3. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 8-27.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. "Introdução: Rizoma". In.: _____. **Mil platôs** – Capitalismo e esquizofrenia, vol.1. 2ªed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. p. 17-49.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ética, sexualidade, política** / Michel Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 264-87.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEMINSKI, Paulo. [s.d.] Eu. Disponível em: <<http://www.vidaempoesia.com.br/pauleminski.htm>>. Acesso em 24 mar. 2022.

NEVES, Marisa Brito da Justa. "Por uma psicologia escolar inclusiva". In.: MACHADO, Adriana Marcondes *et al.* (org.). **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 107-23.

PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto-contrasexual**. Barcelona: Anagrama, 2011.

PRECIADO, Beatriz. **Testo Yonqui**. Madrid: Espasa, 2008.

PRECIADO, Beatriz. "Terror Anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual". In.: HOCQUENGHEN, Guy. **El deseo homossexual**. Espanha: Melusina, 2009. p. 134-74.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2006.

ROTELLI, Franco. "Onde está o senhor?". In.: LANCETTI, Antonio (org.). **SaúdeLoucura nº3**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 1991. p. 67-76.

SHOLL, Felipe. 2007. TÁ (curta-metragem-Brasil, dur.: 4:57min). Disponível em: < <http://portacurtas.org.br/filme/?name=ta>>. Acesso em 24 mar. 2022.

SÁEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Por el culo**: políticas anales. 2ªed., Espanha: Egales editorial, 2011.

VALLS, Álvaro L. M. "O corpo torturado". In: KEIL, Ivete; TIBURI, Marcia (orgs.). **O corpo torturado**. Porto Alegre: Escritos editora, 2004. p. 265-72.

WITTIG, Monique. "El pensamiento heterossexual". In.: _____. **El pensamiento heterosexual e otros ensayos**. España: Egales editorial, 2004. p. 45-57.



14

Daniela Nery Bracchi
Jhenyfer Myrelle Alves Ferreira

The Americans:
a sociedade americana
no território narrativo dos fotolivros

INTRODUÇÃO

Assim como a literatura e o ramo das mais famosas obras literárias, o universo de publicações fotográficas também possui trabalhos consagrados, que deixaram sua marca na história deste formato. As obras fotográficas publicadas no formato de livro e denominadas fotolivros são publicações que contam com a fotografia como elemento primordial de comunicação entre obra e leitor. Aqui, as palavras não são o mais importante e por vezes nem é presente: a imagem é que conta a história.

Esta pesquisa busca analisar uma destas obras. *The Americans* (1959), do fotógrafo Robert Frank (1924-2019), é considerado memorável e até hoje é referenciado na área da fotografia. O livro consolidou a carreira do fotógrafo e é sua obra mais famosa, sendo um divisor de águas para futuros trabalhos que viram nele uma nova forma de construção de narrativa e de uso das imagens.

Apesar de tão importante e famoso, os estudos sobre *The Americans* costumam deixar de lado a investigação sobre o modo pelo qual a crítica à sociedade americana da época é construída visualmente, como é o caso de Silva e Mazzilli (2021), O'Hagan (2009) e Greenough (2009). Passa despercebido, por exemplo, o uso de metáforas visuais formadas pelo encadeamento de imagens ao longo das páginas da obra.

É dentro deste contexto que nossa pesquisa tem o intuito de analisar *The Americans* do ponto de vista de sua narrativa e sequência de imagens, de forma a tornar mais nítidos seus possíveis significados à luz de autores reconhecidos por investigarem o sentido imagético. Iniciamos abordando o contexto no qual a obra foi produzida, para que seja entendido como tal panorama influencia na interpretação da obra, e então realizamos a análise da narrativa visual do ponto de vista da construção de significação e de seu gênero visual.

METODOLOGIA

As ferramentas de análise foram desenvolvidas e experimentadas a partir de dois autores que nos serviram como base: Antonio Vicente Pietroforte (2016) e Gerry Badger (2013 e 2015). O primeiro desses estudiosos nos auxilia a compreender a construção da significação como articulação de expressão e conteúdo. Em sua publicação “A significação na fotografia” (PIETROFORTE, 2016), encontram-se estabelecidas as duas categorias de análise principais a serem utilizadas: a do plano de expressão e a do plano do conteúdo. O plano de expressão caracteriza-se por três subcategorias: a cromática (relativa à cor), a eidética (relativa à forma) e a topológica (relativa à organização das cores e formas no espaço bidimensional da fotografia).

No caso do fotolivro aqui analisado, a primeira subcategoria do plano de expressão refere-se às nuances de preto e branco das imagens, à maior ou menor luminosidade presente nas fotos, assim como seu contraste. A segunda se refere às formas: das mais geométricas às mais orgânicas e daquelas com limites mais difusos àquelas com bordas mais concentradas. Por fim, a terceira subcategoria se refere à organização dos elementos no espaço e serve para identificar elementos englobantes e englobados na imagem, assim como paralelismos das formas que a compõem.


A partir destas subcategorias, pode-se determinar as relações estabelecidas no nível do plano da expressão entre cores, luminosidade, contraste, formas e traços. Os significados que tais relações podem construir na fotografia não são analisados ainda em profundidade neste nível. Pietroforte (2016, p. 25) nos explica que “nesse estágio da abordagem semiótica, não é possível analisar significados; apenas determina-se a rede de relações em que as manchas, traços e pontos estão articulados no plano de expressão do texto visual”.

Além do plano da expressão, Pietroforte também trabalha com o plano do conteúdo, onde analisa os significados construídos na imagem. É nesta fase que os discursos da fotografia são estudados a partir das oposições semânticas, como as de *vida vs. morte*, exemplificada pelo autor em sua obra de 2016.

Pietroforte aparece aqui ao lado de outros autores que nos auxiliam a passar da análise de uma imagem única para uma narrativa visual que ocorre por meio do encadeamento de várias fotografias. Por este motivo, figura aqui um segundo autor que amplia os estudos de fotografias para além de imagens isoladas e nos orienta na leitura de sequências fotográficas.

Acompanhamos, portanto, as investigações de Badger (2013 e 2015), que propõe formas de se analisar sequências de fotografias a partir da diferenciação entre narrativas. Elas são de três tipos, que vão dos mais simples e comuns até os mais complexos. A primeira narrativa é identificada como “jornada” e apresenta formato linear, com início (por vezes ambientação) e fim. A jornada pode exibir continuidade e/ou de contraste de elementos do plano da expressão ou de elementos do plano de conteúdo (como figuras e temas) ao longo das imagens para fazer com que a narrativa avance. Ela também pode ser construída com base em um “personagem” e este não precisa ser necessariamente uma pessoa, mas pode ser um objeto, uma ação ou mesmo uma nação, como é o caso de *The Americans*.

O segundo tipo de narrativa seria o que Badger denomina “os diários e sonhos”, na qual o intuito é criar uma ambientação e transmitir sensações de modo intimista. O terceiro e último tipo de narrativa seria a simbolista ou metafórica, na qual o encadeamento de duas ou mais imagens é feito para expressar algo, um conteúdo, uma opinião, de maneira que uma imagem apenas não seria capaz de fazer.



Apropriamo-nos também dos estudos do filósofo Arthur Danto para compreender melhor como se dá o sentido metafórico. Danto (2005) conceitua a metáfora como uma relação de semelhança entre dois ou mais objetos, ou, neste caso, duas ou mais imagens. Essa semelhança nem sempre está explícita e torna necessário que o leitor estabeleça um conceito que funciona como o termo médio nesta relação metafórica. A primeira imagem se relaciona com este termo médio, assim como a segunda fotografia, numa construção efetuada pelo leitor, capaz de estabelecer “pontes” entre as imagens. Ainda segundo Danto, “é preciso encontrar o termo médio, preencher a lacuna, incitar a mente à ação” (2005, p. 251), de tal forma que o público seja engajado na narrativa.

Isto não significa que a interpretação do leitor seja uma espécie de sentido último da narrativa. Certas metáforas são arranjadas de maneira mais óbvia, e uma determinada conclusão pode ser atingida pela maioria, já que a mesma é construída com tal intuito, enquanto outras possuem nível de abstração e subjetividade maior e, logo, possibilitam conclusões variadas.

A metáfora seria, portanto, a base do terceiro tipo de narrativa apontada por Badger (2013). É possível observar o emprego de mais de uma narrativa no mesmo fotolivro, como é o caso de *The Americans*. A obra apresenta o encadeamento de imagens na forma narrativa de jornada e da metáfora. Desse modo, delineamos um percurso de análise que se caracteriza como inovador, ainda que esses autores tenham sido utilizados de forma pontual em outras pesquisas sobre o tema, como as de Bracchi e Silva (2019) e Bracchi (2019). Seu emprego nesta pesquisa busca incentivar e ajudar outros estudos a utilizarem caminhos metodológicos mais diversos para a compreensão das narrativas visuais na forma de fotolivros.

UM UNIVERSO CHAMADO FOTOLIVROS

Os fotolivros são uma das formas mais usadas atualmente para disseminação de trabalhos fotográficos. Imagens que antes eram expostas em galerias e museus, hoje são muito comumente organizadas em formato de livro, possibilitando o alcance de um público maior e auxiliando no reconhecimento do artista em sua área. O fotolivro é definido pelo fotógrafo e colecionador de fotolivros Martin Parr como “um livro -com ou sem texto- onde a mensagem principal do trabalho é transmitida por fotografias” (PARR e BADGER, 2004, p. 6, tradução nossa⁴⁵). Os fotolivros são publicações que têm sua base na fotografia e podem conter textos, sejam estes legendas ou escritos complementares à imagem. Eles já eram produzidos antes mesmo de receberem tal denominação e existem desde o nascimento da própria fotografia, conforme aponta Badger (2015, p. 1).

A disseminação cada vez maior e mais rápida de tais publicações gerou a necessidade do mercado de criar uma nova classificação para as obras. Elas eram antes referidas simplesmente como “livros fotográficos” ou mesmo “livro de artista” (que eram produções mais independentes) e agora passam a ser chamadas de “fotolivro”. Esta forma de publicação é, de acordo com Shannon (2010, p. 56, tradução nossa⁴⁶), “o veículo mais eficaz para apresentar e disseminar um trabalho fotográfico: sua vida se estende para além de uma exibição (ou de um fotógrafo); é facilmente portátil; e seu conteúdo retém o potencial para redescoberta”. O livro, assim como o próprio fotógrafo, torna-se acessível, com alcance de público maior e mais diverso, com restrições menores do que aquela de uma exposição (seja esta restrição de natureza geográfica e/ou temporal, dado o caráter efêmero das mostras).

45 No original: “a book -with or without text- where the work's primary message is carried by photographs”.

46 No original: “the most effective vehicle through which to present and disseminate a body of photographic work: its life extends beyond that of an exhibition (or a photographer); it is easily portable; and its contents retain the potential for rediscovery”.

Essas publicações tiveram papel importante para o reconhecimento da fotografia no mundo da arte, além de contribuir para que a carreira de diversos fotógrafos fosse firmada (SHANNON, 2010). Algumas dessas obras são tão importantes que por diversas vezes são lembradas e citadas quando o assunto fotolivros é colocado em pauta. Referimo-nos especialmente à *American Photographs* (1938) de Walker Evans e *The Americans* (1959) de Robert Frank.

A publicação de Evans é um marco importante para a fotografia, pois seu processo de produção percorre um caminho pouco conhecido até então. A exposição de imagens que Evans realiza no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque serve de base para uma publicação autônoma. Um novo conjunto de imagens (com supressões e acréscimos em relação à exposição) dá origem a uma narrativa visual na qual as fotos não foram feitas para serem observadas individualmente, mas sim dentro de um conjunto, de um encadeamento que conta uma história.

A publicação pode ser considerada, segundo Badger (2015), como o mais importante de todos os fotolivros. O trabalho de Evans mostrou como a fotografia poderia ser usada para além de sua beleza individual, entendida de forma complexa ao longo das páginas. O encadeamento das imagens realizado por Evans e a maneira como conta algo com suas fotografias, tornou-se um padrão usado em trabalhos futuros (BADGER, 2015).

Na época da publicação de Evans, a fotografia costumava contar em revista e reportagens uma história linear, feita a partir de relações causais. Exemplo disso é a famosa reportagem fotográfica de W. Eugene Smith, *The country doctor* (1948), que retrata o início, meio e fim de um dia na vida de um médico no interior dos Estados Unidos nos anos 1940. Indo na contramão desta fórmula, Evans se destaca por fazer uso “da metáfora e do símbolo para introduzir no foto ensaio uma profundidade e uma complexidade novas” (BADGER, 2015, p. 3). *American Photographs* (1938) resulta numa obra mais subjetiva, com

possibilidade de diferentes leituras e interpretações. O trabalho pioneiro de Evans e sua sensibilidade para criar sentidos mais abstratos numa sequência de imagens é o pano de fundo que permite a aparição do *corpus* analisado nesta pesquisa.

Duas décadas depois da publicação de Evans, em 1959, Robert Frank concebe sua mais famosa obra, *The Americans*, inspirada na obra de seu contemporâneo Walker Evans. “Se *American Photographs* não chega a ser perfeito, outro livro inspirado no exemplo de Evans o é com certeza”⁴⁷ (BADGER, 2015, p. 3). Ele expõe, ao longo de suas fotografias, uma América até então não retratada. Racismo, alienação e consumismo são alguns dos temas presentes em sua narrativa tão rica e marcante. O livro apresenta um grau de complexidade e subjetividade que Evans já havia introduzido nas narrativas visuais com sua obra de 1938. E Frank o faz de forma tão singular que seu fotolivro é considerado até hoje como “um dos mais importantes livros de fotografia do século 20” (O’HAGAN, 2009, s.p., tradução nossa⁴⁸).

Desde então, *The Americans* e o próprio Frank serviram de inspiração para diversos artistas que viram neste livro um certo encorajamento no que diz respeito à forma como o artista usou sua câmera, pois não tentou camuflar os defeitos da sociedade que fotografou. Essa forma de fotografar por vezes algo banal, que poderia passar despercebido, vai ser um elemento que influencia demais artistas ao longo da década de 1960. É comum que fotolivros como *American Photographs* e *The Americans* sejam usados como exemplos memoráveis de obras executadas e concebidas nesta época, compondo um pilar da história dos fotolivros.

47 Gerry Badger se refere à *The Americans*.

48 No original: “one of the most important photography books of the 20th century”.

UM FOTÓGRAFO PARA UMA AMÉRICA

Robert Frank mudou o rumo da fotografia do século XX ao fugir do estilo documentário tradicional da época. Ele constrói uma ideia de subjetividade em seu trabalho ao exibir sequências de imagens que expressam metáforas inovadoras sobre a América que estava diante de seus olhos. Frank não apenas fugiu do estilo de narrativa de então, mas também das costumeiras regras estéticas de documentação do tema, exibindo fotos borradas, granuladas e com enquadramentos que por vezes deixam vários elementos vistos apenas parcialmente. *The Americans* é citado em estudos sobre fotografia documental por redefinir elementos do cânone da época. Pedro de Souza (2004) nos lembra, por exemplo, que a publicação se destaca ao retratar pessoas anônimas, o que não era tão comum na história da fotografia documental.

Vale nos determos um momento na trajetória de Robert Frank, nascido na cidade de Zurique, Suíça, em 9 de novembro de 1924. Ele foi atraído desde criança pela arte visual e pela fotografia, acompanhando os trabalhos amadores de seu pai com fotografia estereoscópica e os jornais ilustrados da época. Em setembro de 1939, ocorreu uma exibição fotográfica em Zurique que ficou conhecida como *Landi 39*, a qual Frank teve a oportunidade de visitar e se sentiu encantado. Foi aí que Frank percebeu que,

[...] quando várias fotografias são cuidadosamente selecionadas, organizadas e apresentadas em um fórum público, elas podem criar uma experiência estimulante, sugerindo ideias e evocando emoções que nenhuma imagem sozinha poderia evocar (GREENOUGH, 2009, p. 8, tradução nossa⁴⁹).

49 No original: “[...]when many photographs were carefully selected, arranged, and presented in a public forum, they could create an exhilarating experience, suggesting ideas and evoking emotions that no single image alone could summon”.

Em 1940, Frank se tornou aprendiz do fotógrafo Hermann Segesser, quando passou cerca de um ano aprendendo o básico da fotografia e trabalhando como fotógrafo para dois filmes. Essas oportunidades lhe ofereceram experiência em narrativa visual, de modo que em 1946 ele realizou seu primeiro trabalho autoral, o fotolivro intitulado *40 Fotos*, que lhe rendeu o cargo de fotógrafo para a revista de moda *Harper's Bazaar*. Já morando nos Estados Unidos, Frank partiu para sua mais famosa jornada pelo território do país, da qual nasceu *The Americans*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo criativo de *The Americans* inicia-se com a viagem de Robert Frank pelos EUA realizada entre 1955 e 1956. Foram fotografados cerca de 767 rolos de filme, totalizando quase 27 mil fotos a serem reveladas e categorizadas para mais tarde serem selecionadas e reunidas em um livro. Com o apoio de alguns artistas já firmados no mercado, como o fotógrafo Walker Evans, Frank recebeu uma bolsa de pesquisa artística da Fundação Guggenheim, que o apoiou financeiramente durante suas viagens de carro pelos Estados Unidos. Frank visitou quarenta e oito estados e em cada um deles focou suas fotografias nas pessoas que os habitavam, nas situações em que se encontravam, exibindo contrastes entre pobres e ricos, brancos e negros e entre os âmbitos do coletivo e do individual na cultura americana.

The Americans foi lançado nos Estados Unidos, em 1959, porém, sua primeira edição ocorreu na França em 1958 sob o título de *Les Américains*. Por não ser um livro que aborda apenas o belo e convidativo, sem fotografias com intuito estritamente estéticos, custou aos Estados Unidos aceitar a obra. O livro apresenta um total de 83 fotos, todas em preto e branco. As imagens estão organizadas sempre no centro da página direita, com uma moldura branca que se repete em

todas as folhas. Esta forma de apresentação é uma das mais tradicionais que encontramos no universo dos fotolivros. Mas é o conteúdo, tanto visual quanto narrativo, que chamou a atenção e fez com que a obra se tornasse tão famosa e importante até os dias de hoje.

A forma como Frank organizou suas fotos, o modo como posicionou cada uma delas, ao determinar o que vem antes e o que vem depois ao longo da linearidade do livro, produziu o ritmo da narrativa. Para isso, Frank trabalhou por cerca de quatro meses na seleção de imagens, editando, eliminando e separando suas melhores fotos. O fotógrafo utilizou uma estratégia criativa na escolha de suas imagens na qual “agrupou, inicialmente, por temas: carros, raça, religião, política e mídia foram os principais componentes, [...] e também por assuntos menores que chamaram sua atenção—como cemitérios, *jukeboxes* e balcões de almoço” (GREENOUGH, 2009, p. 133, tradução nossa⁵⁰).

O layout simples, que organiza uma fotografia do lado direito e uma página em branco na esquerda com apenas o título da imagem, foi escolhido por Frank com um propósito, pois a distância entre as imagens delega ao leitor a responsabilidade de estabelecer relações entre as fotos por meio da memória. Ao fazer isso, Frank demandou mais de seus leitores e “engajou-os intelectualmente, emocionalmente e até visceralmente” (GREENOUGH, 2009, p. 134, tradução nossa⁵¹).

Frank se inspirou na obra de seu contemporâneo e mentor, Walker Evans, em aspectos como o tamanho único das fotos e ausência de duplas de imagens ocupando o espaço das páginas lado a lado. Além disso, realiza o emprego de metáforas visuais durante a narrativa, numa complexidade notável. Frank retrata a América num realismo bruto, ele vai além das superfícies, além do *American way of life* e do

50 No original: “he grouped them at first by themes: cars, race, religion, politics, and the media were the major components, [...] as well as by more minor subjects that had caught his attention – such as cemeteries, jukeboxes, and lunch counters.”

51 No original: “engaged them intellectually, emotionally, and even viscerally”.

rock'n'roll. Ele traz à tona a situação política da época, as disparidades que faziam parte da vida de um americano nos anos 50, conforme comenta Jordan Riefe:

Os anos 50 foram um período de *boom* na América, quando o país emergiu da Segunda Guerra Mundial como uma superpotência global. Televisão, filmes em cores e *rock'n'roll* transmitiram uma imagem divertida de paz e prosperidade, apesar dos rumores populares sugerindo racismo, pobreza e desespero. Essa América oculta era a que Frank pretendia capturar quando partiu em 1955 em uma série de viagens que acabariam por cobrir 10.000 milhas e 30 estados em nove meses (RIEFE, 2015, s.p., tradução nossa⁵²).

Frank não se detém apenas a um lado da América, mas sim fotografa diversas faces do país, os aspectos considerados bons e ruins, a prosperidade e a decadência. Na obra, a liberdade é contrastada com o racismo, a morte com a vida, o ócio com o trabalho, a exclusão e a pobreza com a ostentação e o glamour, exibindo as nuances da sociedade norte-americana dos anos 1950. É certo que para representar uma sociedade e suas facetas é preciso capturar aquilo que lhe dá existência, razão pela qual Frank “decidiu fazer do povo americano a ‘carne’ de seu projeto” (GREENOUGH, 2009, p. 178, tradução nossa⁵³). Tal decisão se manifesta explicitamente ao longo do livro, já que são poucas as imagens nas quais não se fazem presentes pessoas, seja em grupo ou isoladas.

Com base nestes indivíduos e suas relações uns com os outros é que Frank captura uma América sem filtros, completamente explícita à lente de sua câmera. Segundo Riefe, “Frank fotografou pessoas

52 No original: “The 1950s were boom time in America, as the nation emerged from the second world war a global superpower. Television, technicolor movies and rock’n’roll transmitted a fun-loving image of peace and prosperity, despite grassroots rumblings suggesting racism, poverty and despair. This hidden America was the one Frank aimed to capture when he set out in 1955 on a series of road trips that would eventually cover 10,000 miles and 30 states in nine months”.

53 No original: “decided to make the American people the ‘meat’ of his project”.

normais fazendo coisas normais” (RIEFE, 2015, s.p., tradução nossa⁵⁴) e é este fato que denuncia o quão tóxica a sociedade da época realmente era. A obra pode ser observada hoje como um retrato dessa época, na qual mostra-se de modo natural acontecimentos racistas, como a separação de brancos e negros dentro de um ônibus, conforme mostra a capa da edição americana do fotolivro.

Nos detemos agora no modo como Robert Frank construiu sua narrativa, a maneira como encadeou suas imagens para que *The Americans* ganhasse sentido como uma obra que nos fala sobre a sociedade americana. Para tanto, precisamos observar que a publicação coloca em ação dois tipos distintos de narrativas: a jornada e a metafórica. A primeira é mais simples e direta, com sentido um tanto literal, enquanto a segunda tem maior inclinação subjetiva, com sentidos não tão literais. A junção dos dois tipos de narrativas em uma única obra tende a elevar o produto final em nível de complexidade e abrangência de conteúdo.

A narrativa tipo jornada é uma das mais vistas e usadas em inúmeros fotolivros devido a sua facilidade de uso e encadeamento de fotos. Como o próprio nome diz, a narrativa segue uma espécie de viagem, com um desenrolar linear do tempo ou do deslocamento no espaço. É o caso de fotografias que acompanham visualmente as mudanças de estação ou, de maneira mais sutil, imagens que passam por estados ou lugares em sequência.

A razão pela qual a narrativa jornada é tão popular entre fotógrafos é porque a mesma “replica a maneira como a maioria dos fotógrafos realmente tiram fotos, passando de um assunto para o outro, e também, como vimos, o modo como ‘nos movemos’ pelo fotolivro em si” (BADGER, 2013, p. 25, tradução nossa⁵⁵). Organizar

54 No original: “bourgeois middle-class life”.

55 No original: “replicates the way most photographers actually make pictures, moving from one subject to the next, and also, as we have seen, the way we ‘move’ through the photobook itself”.

as fotografias numa espécie de linha do tempo desde as primeiras fotos tiradas até as últimas seria, portanto, um modo facilitador de construção de narrativas fotográficas.

Frank move-se de maneira literal, indo de um estado a outro enquanto produz suas fotografias pelos Estados Unidos durante sua viagem de carro. Não é a toa que Badger (2013) cita a obra de Robert Frank como exemplo do tema da jornada. A cada página o leitor viaja junto com o fotógrafo, “movendo-se” pelo fotolivreto. As legendas das fotos especificam o estado e cidade onde foram tiradas, acentuando este deslocamento. Podemos dizer, também, que Frank é um dos personagens nesta jornada e a ideia de “road trip” é reforçada pelas figuras de carro e estradas, como podemos ver na figura 1.

Figura 1 – Imagens ao longo do livro que reforçam a temática da jornada.



Fonte: Adaptado de FRANK, Robert. *The Americans*. Munique: Steidl, 2008.

Esta repetição ao longo do fotolivreto é o que Badger (2013) identifica como *leitmotif*, termo musical explicado como “um tom ou frase musical que o compositor insere em uma composição em intervalos para manter o ouvinte e ‘puxá-lo’ para casa quando a música divaga

e sai de rumo” (BADGER, 2013, p. 19, tradução nossa⁵⁶). Esta técnica também é usada na literatura e poesia para reforçar algo, lembrando o leitor de um tema e não deixando-o sair da linha.

É interessante observar que a figura do carro também está associada ao estilo de vida americano da época, o *American Way of Life*. A década de 1950 foi um período de prosperidade econômica para o país, com altos níveis de consumismo e produção em massa de bens, num contexto no qual o automóvel foi de fato um dos símbolos de status social e ampliou sua presença na paisagem americana.

No fotolivro, Frank utiliza a repetição do carro para reforçar sua jornada, porém este não é o único elemento que aparece reiteradamente. A bandeira dos Estados Unidos também é vista ao longo do livro em várias ocasiões, de forma a lembrar o leitor o que está sendo representado, o retrato de um país.

A primeira bandeira aparece de imediato na primeira imagem do fotolivro, na frente de duas pessoas posicionadas nas janelas de um prédio. Esta fotografia funciona como uma maneira de Frank dizer ao leitor “bem-vindo à América”, de deixar óbvio o país retratado ao longo da obra. O objeto aparece como demonstração de orgulho nacional e a fotografia seguinte nos mostra uma espécie de evento público.

A bandeira se faz presente em intervalos irregulares e numa diversidade de lugares, como uma agência de correios, mostrando ao leitor como o símbolo é usado em variadas circunstâncias como sinônimo de orgulho e patriotismo. Podemos perceber o ritmo de aparição deste elemento na figura 2, abaixo.

56 No original: “a tune or musical phrase that a composer inserts into a composition at intervals to ground the listener and ‘pull’ them home when the music wanders and takes off”.

Figura 2 – Intervalos entre as bandeiras em *The Americans*.



Fonte: elaborada pelo autor.

As bandeiras continuam a aparecer ocasionalmente ao longo de toda a publicação e somam um total de sete ao longo do fotolivro. A quantidade de fotos que aparecem entre as bandeiras foi o intervalo que Frank julgou necessário para utilizar o recurso de *leitmotif* e lembrar o leitor de que sua narrativa se configura como um retrato da América.

O fotógrafo mostra ainda as oscilações da importância das bandeiras a partir do retrato de seus usos. Na figura abaixo (figura 3), por exemplo, a primeira e quarta bandeira aparecem em momentos significativos para o povo americano: a festa de independência dos Estados Unidos. Já a segunda e terceira imagens mostram o objeto em cenários banais como um bar e o quintal de uma casa –ainda que a importância desta segunda seja reconduzida por sua figuração junto ao retrato de figuras políticas importantes, como Abraham Lincoln, reforçando este símbolo de patriotismo.

Figura 3 – Sequência de bandeiras ao longo do fotolivro.



Fonte: Adaptado de FRANK, Robert. *The Americans*. Munique: Steidl, 2008.

Badger faz uma observação interessante sobre o uso das bandeiras em *The Americans* quando diz que o mesmo poderia “ter sido dividido em ‘capítulos’, cada um introduzido pela bandeira americana” (BADGER, 2013, p. 28, tradução nossa⁵⁷). Esta é de fato uma maneira perspicaz de se examinar o livro. Se o tomarmos como dividido pelas bandeiras, ele teria um total de quatro capítulos. O primeiro capítulo é uma introdução ao povo americano. As pessoas estão presentes em todas as fotos, em situações variadas. Frank fotografa o comportamento e o dia a dia das pessoas, mostrando-o corriqueiro e monótono.

Já no segundo capítulo, Frank parece se aprofundar mais em temas sociais como o racismo, sendo nesta parte do livro que figura a impactante imagem da capa, analisada logo mais nesta pesquisa (figura 5). O fotógrafo faz uma denúncia explícita ao racismo da época, já que brancos e negros são separados dentro de um veículo. Neste capítulo, Frank passa a fotografar pessoas sozinhas, o que aponta para a solidão e o individualismo presente na sociedade americana, assim como passa a mostrar ambientes sem pessoas, como campos, casas e prédios.

Naquele que seria o terceiro capítulo, Frank se mostra mais abstrato, e talvez até mórbido. Ele fotografa alguns ambientes de trabalho, como uma barbearia, um bar e também imagens de um acidente, um funeral, um cemitério e postos de gasolina. As pessoas ainda aparecem, tanto sozinhas quanto em grupos, assim como nos seus ambientes de trabalho. No quarto e último capítulo, o artista aponta em mais imagens o consumismo tão comum da época, com fotos de vitrines, lojas de departamento, bancos, fábricas e carros.

Apesar de uma linearidade na construção destes capítulos temáticos, se colocarmos *The Americans* unicamente em diálogo com a narrativa de tipo jornada, perderemos importantes momentos do enredo nos quais o que acontece não é uma passagem linear do tempo

57 No original: “which could be said to have been divided into ‘chapters’, each introduced by the American flag”.

e de acontecimentos, mas mensagens visuais mais complexas. A sequência de duas ou três imagens são capazes de deixar entrever semelhanças não explícitas entre as fotos, mas que formam um conteúdo a ser apreendido sensível e cognitivamente pelo leitor.

Os efeitos de sentido do encadeamento das imagens valem ser analisados neste exemplo da figura 4. São duas imagens que se apresentam em sequência na publicação, cada uma ocupando o lado direito de uma página aberta. A primeira foto exibe um veículo ocupado por uma família de negros, direcionado para a direita do layout da publicação. O segundo veículo que aparece na página posterior é ocupado por um casal de brancos, direcionado para a esquerda. Esses posicionamentos criam o efeito de sentido de que as duas imagens se opõem e se chocam. O resultado é a sensação de cara a cara formada entre as fotos que se sucedem na sequência de páginas, e construída pelo direcionamento dos elementos no plano da imagem.

Figura 4 – Duas imagens em sequência de *The Americans*.



Fonte: Adaptado de FRANK, Robert.
The Americans. Munique: Steidl, 2008.

As fotografias estão contrastadas cromaticamente. A primeira com predominância da cor preta localizada no carro, nas pessoas e nas árvores. Já a segunda imagem apresenta luminosidade em maior quantidade, devido à predominância do branco que toma conta da foto e está localizado no carro, nas pessoas, suas roupas e no céu.

Em relação às formas, é possível perceber aquelas formas mais geométricas dos carros presentes em ambas as fotos, o que acaba por reforçar o efeito de espelhamento das imagens. A verticalidade das formas das pessoas na imagem também chama a atenção, pois na imagem da esquerda está contrastada com a horizontalidade da linha de árvores ao fundo. Ainda nesta imagem, existe a impressão de linhas horizontais que dividem a mesma, localizadas na parte inferior à linha do carro, na linha das árvores e na linha do céu na parte superior da fotografia. Essas linhas são formadas a partir da organização de cores e formas no plano da imagem e percebemos que as pessoas são o elemento principal, posicionadas na parte inferior das fotos de modo que tomem conta de pelo menos metade do espaço visual.

A partir do encadeamento de imagens como o da sequência acima, vemos que Frank articula um sentido crítico sobre o consumismo da época, mostrando-nos ao longo da obra uma América mais sombria e com seus defeitos expostos. O contexto disfórico do livro é composto por imagens que mostram acidentes de carro, funerais e pessoas com expressões de solidão e melancolia.

Uma de suas fotos mais famosas (figura 5) serve como capa da edição mais recente do fotolivro, aquela de 2008. A imagem exhibe de forma bem centralizada um ônibus com pessoas nas janelas e seu grande impacto está no conteúdo que ela mostra: o racismo tão presente da época. Sabe-se que era comum a separação entre brancos e negros nos espaços públicos e notamos a segregação entre as pessoas dentro do ônibus: os brancos sentados na frente, enquanto os negros estão sentados atrás.

Figura 5 – Capa de *The Americans*.

Fonte: FRANK, Robert. *The Americans*. Munique: Steidl, 2008.

Se analisarmos a imagem a partir dos conceitos semióticos elucidados por Pietroforte (2016), notamos que a foto apresenta baixa luminosidade devido à presença dominante do preto. No nível eidético, as formas geométricas são majoritárias e o ônibus como um todo apresenta tais formas, como as janelas e suas divisões, contrastando com as pessoas que apresentam formas mais orgânicas. No nível topológico, os elementos estão dispostos de maneira difusa, ocupando toda a foto da direita à esquerda. A organização das pessoas em fila cria a impressão de horizontalidade e as divisões das janelas do ônibus separam o veículo verticalmente. Ainda na topologia, existe a separação das figuras humanas, de modo que aquelas de pele branca se localizam na parte da frente do ônibus (à esquerda), enquanto as de pele negra estão localizadas na parte de trás. Esta organização também reforça o conteúdo da fotografia, que nos fala sobre o racismo vigente à época a partir da analogia que podemos estabelecer entre a divisão topológica e cromática das pessoas. Separa-se negros e brancos numa América dividida pelo racismo.

Apresentamos, então, sequências e imagens do livro nas quais pudemos observar o emprego das categorias semióticas trazidas por Pietroforte que elucidam os efeitos de sentido construídos em *The Americans*, especialmente o de crítica à sociedade americana racista. Tal significação foi formada a partir do modo como Frank exhibe os elementos plásticos da fotografia, criando conteúdos e significados poderosos em seu texto visual.

No entanto, a observância dos aspectos de expressão e conteúdo que uma ou duas imagens exibem no livro não nos parece suficiente para compreender como a narrativa visual de *The Americans* se configura. Afinal, o encadeamento de imagens de um modo mais amplo, ao longo da publicação, pode ser visto como responsável por criar o sentido maior da narrativa.

Por isso, retornamos às considerações do segundo autor que apresentamos na metodologia. É Gerry Badger (2013) que nos provê os conceitos para compreendermos e criarmos paralelos entre a narrativa visual de *The Americans* e uma certa tipologia das narrativas. Além de ser caracterizado como uma narrativa de jornada, *The Americans* também pode ser identificado como um segundo tipo de narrativa, esta por sua vez mais complexa, já que exige mais do leitor e de sua capacidade de interpretação. E o uso de metáforas que torna o fotolivro em questão mais complexo e difícil de se analisar, mas o deixa também mais interessante, repleto de significados a serem investigados.

Como já discutido na metodologia, a metáfora é caracterizada, de acordo com Danto (2005), como relações de semelhança entre, neste caso, duas ou mais imagens. Temos um termo médio operando como a ponte que liga as fotografias, possibilitando a existência de aspectos semânticos comuns entre elas. O autor ainda cita o ato de “preencher a lacuna”, feito pelo leitor, como uma forma de se chegar a uma conclusão da metáfora, do que ela significa.

Mas, para que se chegue a uma conclusão, é preciso que se tenha certo grau de conhecimento sobre o assunto em pauta, ou a metáfora não será eficaz. Se tomarmos *The Americans* como exemplo, é preciso que haja certa compreensão sobre o contexto cultural e social da época em que o livro foi fotografado, como o tema do racismo e do alto consumismo. As fotografias passarão a fazer mais sentido a partir deste entendimento, tornando pertinente a repetição de certos elementos ao longo do livro.

Ainda segundo Danto, uma das características da metáfora é a de “resistir à substituições e especificações” (2005, p. 258). Nesse sentido, a escolha daquilo que é fotografado, assim como seu enquadramento e encadeamento na sequência do livro não são elementos que possam ser substituídos por outros, mesmo que semelhantes, pois o sentido da metáfora seria então alterado ou mesmo perdido. Outra imagem não seria capaz de expressar exatamente a mesma coisa, visto que a metáfora vai além de seu conteúdo, mas apoia-se também nos elementos únicos do plano da expressão.

A partir do que foi estudado sobre metáfora, foram selecionadas duas passagens do fotolivro para serem analisadas, a sequência inicial e final, que apresentam um encadeamento mais longo de fotos que constroem em conjunto um sentido metafórico. A primeira delas (figura 6) está localizada no início do livro, compondo as quatro primeiras fotos da publicação.

Figura 6 – Sequência inicial de *The Americans*.



Fonte: Adaptado de FRANK, Robert. *The Americans*. Munique: Steidl, 2008.

As três primeiras imagens mostram pessoas brancas em situações que envolvem eventos públicos, sugerindo o tema da política, como o comício no qual um homem discursa efusivamente. Já na quarta imagem, vemos um grupo de pessoas negras, que pela legenda sabemos que estão em um funeral. Frank faz um jogo com o olhar dessas pessoas, direcionado para a esquerda, onde estão as fotos anteriores. Dessa maneira, estes negros parecem olhar para a situação política com expressões tristes e pensativas.

A metáfora é construída em torno do racismo da época, quando a ascensão de pessoas brancas no poder é disfórica para os negros, que compartilhariam sentimentos semelhantes àqueles de um funeral, como tristeza, luto e dor. Se pensarmos em identificar um termo médio para as imagens, este poderia ser o sentimento ambíguo de coletividade que está implícito nos grupos de pessoas em situações de euforia (primeiras três imagens) e disforia (última foto).

A segunda sequência de imagens (figura 7) é composta pelas últimas cinco fotografias do livro. A primeira delas mostra a traseira de um carro, com placas que dizem “Cristo morreu pelos nossos pecados” e “Cristo veio para salvar pecadores”. A segunda mostra um grupo de pessoas brancas em um parque num momento íntimo de lazer. Na terceira foto está um casal, também de brancos, que parecem felizes ao se abraçarem. A quarta imagem exhibe um casal de negros em uma moto e que olham para baixo com expressões sérias e tristes. A última foto apresenta mais uma vez um carro, porém de frente e com a dianteira que se assemelha a um rosto humano no qual o farol seria o olho que encara de forma figurada o leitor.

Figura 7 – Sequência final de *The Americans*.



Fonte: Adaptado de FRANK, Robert. *The Americans*. Munique: Steidl, 2008.

A primeira e a última foto parecem completar um movimento cíclico de saída e retorno do automóvel, fazendo das três imagens intermediárias um percurso realizado entre o ir e vir. Esta circularidade é também de natureza temática em relação ao início e fim do fotolivro, já que na primeira sequência de fotos observadas existe uma contraposição entre brancos e negros assim como esta última sequência.

Mais uma vez, entender o racismo da época é fundamental. As expressões tristes dos negros em contrapartida com os casais brancos felizes e em situação de lazer sugerem a perpetuação do racismo sofrido pelos negros ao longo de toda a publicação. O termo médio dessa narrativa metafórica localiza-se na ideia de segregação que o racismo causa na sociedade da época. Em concordância com os valores da época, negros e brancos são raramente vistos juntos ao longo do fotolivro e Frank expõe o valor disfórico dessa segregação em suas sequências de fotos.

As discussões realizadas aqui sobre as imagens de *The Americans* permitem perceber o quanto o discurso produzido no fotolivro se torna complexo a partir do encadeamento de imagens que geram um sentido metafórico. Por isso, as fotografias aqui analisadas foram consideradas a partir da perspectiva de uma narrativa visual na qual o sentido se desenrola em concomitância com o folhear das páginas do livro. A vida dos americanos é mostrada por meio de estratégias narrativas como o choque entre imagens lado a lado, assim como a construção de um sentido metafórico em sequências mais longas de fotos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a narrativa de *The Americans* é um elemento primordial a ser considerado quando o assunto é seu destaque no campo dos fotolivros. Robert Frank agregou complexidade ao seu discurso visual com o uso de dois tipos de narrativas distintas, a de tipo jornada e a metafórica. Tal densidade não atrapalha, no entanto, a flui-

dez da leitura, uma vez que a jornada permite ao leitor seguir de forma linear um percurso pelos Estados Unidos. O modo como as imagens são organizadas, as repetições de carros e as legendas permitem ao leitor acompanhar a temática de viagem ao mesmo tempo que o fotógrafo expõe os valores sociais e contradições da época.

O ordenamento metafórico das imagens, construindo um sentido gerado pela sequência de fotos provê um impacto ao leitor, uma vez que o convida a transitar pelas páginas do livro e estabelecer conexões entre as imagens. A importância do encadeamento de imagens justifica a existência de *The Americans* como um fotolivro, uma vez que entra em diálogo direto com o formato da publicação editorial de tipo *codex*. Tal encadernação requer do leitor o engajamento da memória e da capacidade interpretativa para compreender sentidos que se desenrolam ao folhear as páginas.

Afinal, se não fosse por isso, o fotógrafo poderia, por exemplo, apresentar seu trabalho em uma exposição na qual as imagens seriam observadas de maneira individual. É, entretanto, a sucessão de páginas e a construção de um discurso crítico que se desenrola na publicação quanto ao *American way of life* que justificam o formato de livro desta obra.

Foi possível mostrar, ainda, a contribuição dos elementos plásticos para a configuração de sentido das imagens. Ao lado da consideração sobre as formas, cores e topologia das fotografias, utilizamos a reflexão sobre os tipos de narrativas visuais, numa associação de elementos de análise que constitui um percurso metodológico inovador que busca contribuir para futuras pesquisas relativas ao universo dos fotolivros.

As narrativas visuais em formato de livro têm se constituído enquanto modos sensíveis de construção de histórias e discursos que não devem passar despercebidos por campos como a educação, a estética, a arte e a história. Por isso, esta pesquisa se soma à futuros estudos e desenvolvimentos de método de análise de fotolivros que irão sedimentar um modo de compreender essas imagens no campo acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BADGER, Gerry. It's All Fiction: Narrative and the Photobook. *In*: Knappe, G (ed). **Imprint: Visual Narratives and Beyond**. Estocolmo: Art and Theory Publishing, 2013.
- BADGER, Gerry. Por que fotolivros são importantes. **Revista Zum**, n.8, 2015.
- BRACCHI, Daniela. Novas construções de sentido em duas metáforas fotográficas. *In*: **Triade: comunicação, cultura e mídia**. v. 7, p. 83-92, 2019.
- BRACCHI, Daniela; SILVA, Monica. Dois fotolivros em busca de um autor: as narrativas construídas a partir das fotografias de Vivian Maier. *In*: **Conexão: comunicação e cultura**. v. 18, p. 219-246, 2019.
- DANTO, Arthur. **A transfiguração do lugar-comum: uma filosofia da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- EVANS, Walker. **American Photographs**. Edição especial de 75º aniversário. Nova Iorque: Museum of Modern Art, 2012.
- FRANK, Robert. **The Americans**. Munique: Steidl, 2008.
- GEFTER, Philip. Robert Frank dies; pivotal documentary photographer was 94. **The New York Times**, Nova Iorque, 10 set. 2019.
- GREENOUGH, Sarah. **Looking in: Robert Frank's The Americans**. Munique: Steidl, 2009.
- O'HAGAN, Sean. Robert Frank: the outsider genius whose photographs laid bare America's soul. **The Guardian**, Londres, 11 set. 2019.
- O'HAGAN, Sean. Robert Frank's The Americans still shocks, 50 years on. **The Guardian**, Londres, 30 nov. 2009.
- PARR, Martin; BADGER, Gerry. **The Photobook. A History, Vol. I**. Londres: Phaidon, 2004.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. **A significação na fotografia**. São Paulo: Annablume, 2016.
- RIEFE, Jordan. The Americans: Robert Frank's legendary photographs head to auction. **The Guardian**, Londres, 15 dez. 2015.
- SHANNON, Elizabeth. The Rise of the Photobook in the Twenty-First Century. *In*: **St Andrews Journal of Art History and Museum Studies**. Vol 14, 2010.
- SILVA, Wagner Souza e; MAZZILLI, Bruna Sanjar. O fotolivro no ambiente tecnomagético: considerações sobre a dimensão crítica da fotografia a partir de The Americans, de Robert Frank. *In*: **Intexto**. Porto Alegre, n.52, e-94350, jan./dez. 2021.
- SOUSA, Jorge Pedro. **Uma História Crítica do Fotorjornalismo Ocidental**. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.



15

Djalma Thürler

AS VIDAS NÃO ENLUTÁVEIS DE ETEVALDO E LOURIVAL⁵⁸

⁵⁸ Este trabalho foi realizado no âmbito da Linha de Investigação "Intersexualidades", do ILCML, financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Programa Estratégico "UID/ELT/00500/2013" e por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE "POCI-01-0145-FEDER-007339".

“EU SÓ JUNTO AS NOTAS QUE A VIDA ME TRAZ/
ELA É QUE FAZ TODAS AS CANÇÕES.”
(DALTONY NÓBREGA, 2019, “ALÉM DA BOSSA”,
NOVO ÁLBUM DE CARLOS LYRA)

Neste ensaio aproximamos dois personagens, um da ficção e outro da realidade, ambos sujeitos dissidentes, marcados por movimentos diaspóricos e migratórios. Etevaldo e Lourival.

Da ficção veio Etevaldo.

Ele andava muito para encontrá-la.
Mas quando se viam, ficavam, no mínimo, a cinco metros de distância.
Nem um centímetro a mais ou a menos.
Exatos cinco metros. Sempre.
Uma cerca os separava.
Ela sorria de um lado, ele, do outro.
Ele deixava uma flor na cerca, ela ia buscar.
Ela deixava seu perfume na cerca, ele ia buscar.
Eram tímidos como caramujos. Precaviam-se.
Se chegassem muito perto, Deus sabe o que aconteceria.
Tinha alguma coisa no amor deles que não devia acontecer.
Mas aconteceu.
Por meses, anos. Eles e a cerca.
Ele deixava um beijo na madeira do cercado, ela colhia.
Foram se estreitando. Chocando sua intimidade.
Confiavam um no outro, que nem a terra na chuva.
Ele deixava sangue no arame da cerca, ela ia enxugá-lo.
Às vezes, podia demorar um mês para se encontrar.
Ela deixava um pedaço de chita do vestido, ele amarrava na enxada. Era lavrador no Nordeste do país.
Reino de areia e de sede.
Era honesto. Forte. De pele marcada.
Não dá para saber a idade.
Eram como rochas velhas secando na espera.
Sua cultura era o sol. Sua família era o sol.
Ele deixava cuia. Ela colocava cuscuz.
Ele comia, sorrindo. Ele devolvia a cuia e ela ia buscar e... descobriram um furo na cerca!!!
Incertos. Fingiram não vê-lo.

Era um buraco enorme como o sertão.
Fingiram por uma semana. Duas. Um mês.
A dúvida.
Mas o buraco crescia, como querendo se exibir.
Amostrado. A cada vez que voltavam, estava maior.
E eles de butuca no furo.
Parecia um açude, tentando-os com sua água escura, escura, cor
de enigma.
Se ele tocasse nela? Se ela aceitasse ele?
Às vez, é preciso muita coragem para dar um passo (MORENO,
2004, p. 97-98).

Esse é o início de “Agreste” (2004), texto dramaturgico de Newton Moreno. A peça começa com um flerte junto à cerca na qual um casal de lavradores descobre o amor. Ela do lado de cá, ele do lado de lá da cerca. Apesar de perceberem que há “algo no amor deles que não deveria acontecer” (MORENO, 2004, p. 97), um dia, o casal de lavradores foge, rompe a cerca para viverem juntos num casebre, sertão adentro, e permanecem 22 anos casados.

O segundo personagem vem da realidade, ou parafraseando Caio F., daquilo que por algum descuido, chamamos de realidade. Lourival Bezerra de Sá morreu em outubro de 2018, aos 78 anos, mas demorou três meses para ser enterrado. O caso foi notificado pelo programa Fantástico, da TV Globo, em 3 de fevereiro de 2019. Três meses para ser enterrado... A demora do enterro se deu porque Lourival era um homem trans e a divergência de gênero e a falta de documentação, segundo autoridades, estariam impedindo seu velório em Mato Grosso do Sul. Identidade trans só percebida depois da sua morte. Companheira, amigos, vizinhos e até mesmo filhos adotivos entrevistados pelo programa disseram não saber que Lourival não era um homem.

Três meses para ser enterrado...

Morto, os médicos legistas observaram características femininas no corpo de Lourival como seios e vagina. Durante sua vida, sempre se vestiu com roupas masculinas e nunca se deixou ser visto nu. Era um

homem muito reservado, sempre com roupas que o cobrissem por inteiro, mas os médicos legistas observaram algumas lesões em seu corpo, decorrentes, por exemplo, do uso de faixas para esconder os seios.

Lourival, na vida real, Etevaldo, na ficção, morreram repentinamente. O da vida real, vítima de um infarto fulminante; o da ficção, também, a julgar pela fala metafórica de uma das vizinhas: “desapareceu a ela” (Idem, p. 99). O corpo de Lourival, ao chegar ao serviço de verificação de óbito, foi identificado como mulher, um corpo de mulher, uma materialidade de mulher. O corpo de Etevaldo foi vestido pelas vizinhas, já que sua mulher nunca tinha visto seu corpo nu. Ela pede, “como se houvesse alguma indecência em ver o marido nu” (idem, p. 100), que as velhinhas vestideiras o descansassem, o que fora feito com “técnica e indisfarçável contentamento”:

Quanta virtude, meu amor.

VE1

Mas quem viu já conhece...

VE2

...Quem nunca viu não sabe o que é.

VE1 e 2

“Veste esta mortalha

Quem mandô foi Deus;

Quem mandô vestir Foi a mãe de Deus.

Amarre este cordão

Quem mandô foi Deus;

Quem mandou marrá Foi a mãe de Deus

Calça essa meia

Quem mandô foi Deus;

Quem mandô vestir Foi a mãe de Deus

Calça esse sapato

Quem mandô foi Deus;

Quem mandô calçá Foi a mãe de Deus

Bota no caixão (ou rede)

Quem mandô foi Deus;

Quem mandô Botá...”

VE1 (interrompendo o canto)

Oxente, cadê? Maria de Deus, cadê a trouxa?

VE!

Faz tempo que eu num vejo um, mas isso aqui não é peru, não.

VE2

Não se avexe não. Espie melhor. Procure direito.

VE2

Deve de tá escondido.

Às vez tem que ajudar pro bichinho florescer.

VE1

Mulé, ou eu perdi a vista de vez ou a piroca dele é do tamanho de um cabelo de sapo.

VE2

Deixe eu lhe ajudar ...

VE1

Menina, cadê a bilola?

VE2

...a bilunga?

VE1

...a bimba?

VE2

....o ganso?

VE1

....a macaca?

VE2

....a peia?

VE1

...o maranhão?

VE1

...a manjuba?

VE2

....a macaxeira?

VE1

....a pomba?

VE2

....o pororó?

VE1

o quirí? Olhe ali.

VE2

Não, não tá.

VE1

Creio em Deus Pai todo Poderoso..

VE2

Olhe a teta.
VE1
Menino, isso parece uma quirica
VE2
Creio em Deus Pai, mulher. É um tabaco.
VE1
É mulher. É mulher.
O marido dela é fêmea!! (MORENO, 2004, p. 97-98).

As velhinhas carpideiras, ao descobrirem que o “marido” é, na verdade, uma mulher causam uma reviravolta e, depois disso, sucedem-se levantes de repulsa e transfobia. Machucada pela perda, sem entender a dimensão de seus atos, a esposa acaba sendo vítima do horror e da intolerância do povo.

Essa poderia ser mais uma história de amor, não obstante a crueldade despertada pela descoberta reveladora.

O texto de “Agreste”, segundo Toscano (2004),

é formalmente um travesti cujo corpo estrutural é transitivo, de gênero móvel, tanto quanto o é a figura de Etevaldo, presença cênica de um nordestino mítico, apenas narrado e inexistente como matéria concreta. Se, na aparência, a peça trata do drama romântico de um casal sertanejo que, depois de desconfiada aproximação, corre por um longo e ressecado estradão de terra árida – que leva ao sertão mais fundo do Brasil – para proteger a fragilidade de seu amor, numa segunda etapa – de camadas mais profundas, reveladoras do desejo –, o recorte narrativo se concentra em escavar segredos e em flagrar o casamento lésbico de duas mulheres de vidas secas que guardam escondido, inclusive para si mesmas, um amor que não pode ser nomeado. Na fábula: a ambiguidade, evidenciada pela reviravolta (TOSCANO, p. 105)

pergunta como o presente é perturbado pelo passado e como as opressões daquele passado ficcional retornam no presente real, exigindo reparação.

Dando um passo a mais na discussão de gênero, podemos pensar na conexão entre teatro e realidade a partir de uma *instância performativa do teatro*⁵⁹ que “ao reiterar e citar códigos em função de uma impressão de realidade, indique que a realidade – como gênero – são meros efeitos, produções” (SIERRA; NOGUEIRA; MIKOS, 2016. p. 24), que envolvem rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções (LOURO, 2010, p. 11). Nesse sentido, nos aproximamos da teoria *queer*, especialmente da sua teoria da performatividade, de Judith Butler.

Aqui faço um parêntese.

Tem sido comum considerar que no início dos anos 90, a conjugação de três publicações deu origem à teoria *queer*: a obra seminal de Judith Butler, “Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade” (2008); “Epistemologia do Armário”, de Eve Kosofsky Sedgwick (2007); e uma edição especial da revista *Differences* editada por Teresa de Lauretis (1991), dedicada à “Teoria Queer” (1991). Claro que o questionamento dos discursos sobre sexualidade e gênero nunca teria sido possível sem mobilizações sociais e lutas pessoais, bem como seminários de investigação frequentemente marginalizados pela instituição acadêmica e sem a publicação de vários textos pioneiros, tais como a “História da sexualidade” (1999), de Michel Foucault, “O pensamento Hétero” (1980), de Monique Wittig ou “Am I That Name: Feminism and the Category of Women in History”, por Denise Riley (1988), para citar apenas as mais emblemáticas. O ensaio de Riley, por exemplo, sugere que a categoria de “mulheres” deve ser aplicada com cautela e estrategicamente, uma vez que os seus significados raramente são simples e tem a sua própria história elaborada – e profundamente política.

59 Jamil Cabral Sierra, Juslaine Abrei Nogueira e Camila Macedo Ferreira Mikos (2016), ao analisarem o filme “Paris is burning”, falam em uma “instância performativa do cinema”.

Contudo, a viragem dos anos 90 foi um momento único em que todos esses elementos se cristalizaram, permitindo aos leitores identificar um quadro argumentativo semelhante nas (e identificar-se com) as três intervenções de Butler, Sedgwick e de Lauretis. A teoria *queer* surgiu assim da designação que estudantes, ativistas e jornalistas fizeram dela, para surpresa até dos seus instigadores. É também por isso que a teoria *queer* informa um dado contexto epistemológico e político mais do que constitui um corpus coerente e mesmo convergente.

Desse modo, ao nosso ver, a produção de conhecimentos *queer* é efetivamente um conhecimento contra a dominação, contra a subjugação social em dois sentidos que a palavra “contra” pode ter aqui. A primeira, visando (indireta ou diretamente) a aniquilação do sistema que oprime homossexuais, se volta, à semelhança do que Paulo Freire chama de “pedagogia do oprimido” (2015) e deve permanecer sempre crítico aos processos de regulação e de disciplinarização não apenas do sexo, do gênero e do desejo, mas das produções discursivas sobre aquilo que, em sociedade, é comumente aceito como natural, normal, verdadeiro ou inteligível, o que fora inventado como natureza, parafraseando Rita Segato (2018), por isso, funciona como forma de se colocar em debate, de problematizar, observar suas margens, normas e hegemonias nos diferentes espaços em que vivemos real e simbolicamente; e a segunda pensando nas micropolíticas em tempos de contra revolução, no sentido em que Preciado anuncia em “La izquierda bajo la piel” (2018), que atacam simultaneamente a posição do dominado que lhe confere a sua especificidade.

De acordo com Judith Butler (2020), nesta tentativa de repensar os termos da normatividade, talvez seja possível formar alianças mobilizadoras que não partem necessariamente de reivindicações idênticas, mas sim de uma crítica à violência (estatal) e aos diferenciais de poder. E é com esta atenção crítica que a criação de novas alianças permitirá repensar a normatividade.

Nesse sentido, o verbo *queering* e suas múltiplas e possíveis traduções, implicam, no contexto aqui analisado, transgredir a (hetero) normatividade, expandindo-se para além dos entendimentos binários da sexualidade, apostando em uma dramaturgia *queerizadora* que, ao reafirmar a precariedade como uma condição generalizada – e não como um traço individual – faz um apelo à resistência à violência, afinal “that nonviolence does not make sense without a commitment to equality” (BUTLER, 2020, p. 28).

Como observa Butler (2020), se a violência opera distinguindo entre aqueles contra quem a violência não deve ser praticada e aqueles contra quem a violência é possível, é a partir da compreensão das possibilidades das próprias ações violentas em relação às vidas a que se está ligado que é possível ultrapassar o diferencial de precariedade e entrar numa política de não-violência, uma vez que

in this world, as we know, lives are not equally valued; their claim against being injured or killed is not always registered. And one reason for this is that their lives are not considered worthy of grief, or grievable. The reasons for this are many, and they include racism, xenophobia, homophobia and transphobia, misogyny, and the systemic disregard for the poor and the dispossessed. We live, in a daily way, with knowledge of nameless groups of people abandoned to death, on the borders of countries with closed borders, in the Mediterranean Sea, in countries where poverty and lack of access to food and health care has become overwhelming. If we seek to understand what nonviolence means now, in this world in which we live, we have to know the modalities of violence to be opposed, but we must also return to a fundamental set of questions that belong to our time: What makes a life valuable? What accounts for the unequal ways that lives are valued? And how might we begin to formulate an egalitarian imaginary that would become part

of our practice of nonviolence—a practice of resistance, both vigilant and hopeful?⁶⁰ (BUTLER, 2020, p. 29).

Por outras palavras, é porque somos dependentes de outros e partilhámos a mesma condição de precariedade que a violência já não pode ter lugar, afinal como Butler salienta, a questão já não é o que é ou será uma vida, mas sim encontrar e sustentar os modos de representação e aparência que permitam expressar e ouvir a exigência da vida, o que significa que a não-violência não é um estado pacífico, mas uma luta social e política concebida para tornar a raiva articulável e eficaz – é um “vai-te” foder cuidadosamente elaborado⁶¹ (BUTLER, 2014, p. 88-89).

Precisamente, sob o referencial teórico *queer*, é possível entender que as sexualidades são interseccionais, sempre construídas, produzidas, reconhecidas, normalizadas e sustentadas por outras formas de poder (AKOTIRENE, 2019; MBANDI, 2019). Quando aqui falamos em interseccionalidade, estamos nos referindo a uma teoria transdisciplinar que procura compreender a complexidade das identidades sociais e das desigualdades através de uma abordagem integrada, que recusa a compartimentação e hierarquização dos principais eixos de

60 neste mundo, como sabemos, as vidas não são igualmente valorizadas; a sua reivindicação contra ser ferido ou morto nem sempre é registada. E uma razão para isso é que as suas vidas não são consideradas dignas de pesar, ou de luto. As razões para isto são muitas, e incluem racismo, xenofobia, homofobia e transfobia, misoginia, e o desrespeito sistêmico pelos pobres e pelos despossuídos. Vivemos, de uma forma diária, com o conhecimento de grupos sem nome de pessoas abandonadas à morte, nas fronteiras de países com fronteiras fechadas, no Mar Mediterrâneo, em países onde a pobreza e a falta de acesso a alimentos e cuidados de saúde se tornaram esmagadoras. Se procuramos compreender o significado da não-violência agora, neste mundo em que vivemos, temos de conhecer as modalidades de violência a combater, mas temos também de regressar a um conjunto fundamental de questões que pertencem ao nosso tempo: O que é que torna uma vida valiosa? O que explica as formas desiguais de valorização das vidas? E como podemos começar a formular um imaginário igualitário que se torne parte da nossa prática de não-violência—uma prática de resistência, tanto vigilante como esperançosa? (Tradução nossa).

61 Esse é o texto de uma palestra proferida por Butler a 11 de Setembro de 2012 quando lhe foi atribuído o Prêmio Theodor Adorno, em Frankfurt. Na versão francesa do texto: “[L]a non-violence n’est pas un état pacifique, mais un combat social et politique destiné à rendre la rage articulable et ecace – c’est un “fuck you” soigneusement élaboré” (BUTLER, 2014, p. 88-89).

diferenciação social, que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnia, idade, deficiência e orientação sexual. A abordagem interseccional vai além de um simples reconhecimento da multiplicidade de sistemas de opressão que operam através destas categorias e postula a sua interação na produção e reprodução das desigualdades sociais (CRENSHAW, 1989; COLLINS, 2000).

Desse modo, o que é entendido como *queer* não pode e não deve ser isolado dessa articulação complexa de múltiplas identidades e persistentes formas de diferenciação social e injustiça ou das complexidades da dinâmica do poder, ou seja, o *queer* não é externo aos legados dos processos de colonialidade (MIGNOLO, 2005), nem às maneiras persistentes pelas quais a violência social é vivida e experimentada.

Ao entender “Agreste” como uma dramaturgia *queerizadora*, estamos também considerando uma análise que incorpora essa mirada interseccional, “que tiene en cuenta cómo se entrecruzan el género, la clase, la sexualidad, la edad, la capacidad, la raza, la etnia, el estatus migratorio, etc. Esta perspectiva ha sido clave para, entre otras cosas, cuestionarnos nuestros propios privilegios (de blanquitud, clase, ciudadanía, etc.)” (TRUJILLO, 2022, p. 94), por isso, se torna evidente a impossibilidade de subtrair a sexualidade de discussões interseccionais, amplas e variadas e de forma transversal, criativa e estratégica, autorizadas pelas diferentes configurações geopolíticas em disputa que a peça sustenta.

Em outras palavras, uma vez que a sexualidade “aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população” (FOUCAULT, 1999, p. 114), um dispositivo de poder e uma prática teórica e política que “se ressent” e “re-sente” o *queer*, exige que estendamos nossa gama de análises, crítica e de intervenção, que atualizemos as demandas das crises globais do sé-

culo XXI e coloquemos a tríade sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2010) no centro de toda reflexão séria e profunda sobre qualquer aspecto da sociedade e da cultura contemporâneas.

Diego Falconí Trávez, da Universidad Andina Simón Bolívar, em seu “Resentir lo *queer* en América Latina: diálogos desde/con el Sur (2014), faz interessante exercício de pensar criticamente esses dois conceitos – ressentir e re-sentir –. Trávez, que teve a relevância de sua contribuição para as discussões teóricas sobre sexualidade e textos literários reconhecida com o prêmio Casa de las Américas 2016, por seu ensaio “De las cenizas al texto. Literaturas andinas de las disidencias sexuales en el siglo XX”, diz que o ressentimento suscita dois significados, o primeiro, re-sentir, ligado a sentir de novo, ou sentir de maneira diferente, permite analisar, dos corpos, a complexa produtividade *queer* na América Latina híbrida, heterogênea e contraditória. Re-sentir o *queer* na América Latina torna viável que as diversidades de gênero e sexualidade, seus agenciamentos, narrativas e teorizações sejam perceptíveis a partir do corpo e de seus múltiplos sentidos. Esse “sentir diferente”, estranho, questiona formas de organização política em torno de identidades construídas como heranças estáticas e coloniais que organizam o gênero (e todas as outras categorizações) em dicotomias antagônicas como homem/mulher ou masculino/feminino, deixando pouco espaço para sujeitos “intermediários”, ou atribuindo a eles um caráter universal e unitário.

O segundo significado, continua Trávez (2014) – inspirado pelo regime político da heterossexualidade (RICH, 2012; WITTIG, 1980), da reivindicação da complexa e paradoxal epistemologia do armário (SEDGWICK, 2007) e do sentimento de inferioridade causado pela ferida colonial latino-americana (MIGNOLO, 2005) – está ligado à discriminação histórica baseada na sexualidade, etnia, classe social e situação pós-colonial e, nesse sentido, não deixa de ser pertinente a definição de Harold Bloom (1996) a respeito das “escolas de ressentimento”,

título que ele batizou desde sua proposta literária a todas aquelas novas interpretações, como os estudos feministas, pós-coloniais ou afrodescendentes, que questionavam o cânone cultural que ele defendia: eurocêntrico, classista, heterocentrado e branco. Assumir o lugar do ressentimento, conclui Trávez, é se posicionar a partir de uma revisão contra-ideológica. Re-sentir/ressentir – isto é, “experimentar” e “provocar” ressentimento, bem como “sentir de novo” – implica o desafio de nos inserir em discussões amplas e profundas sobre questões cruciais da sociedade que não são exclusivas às multidões *queer* (PRECIADO, 2011), mas que dizem respeito a todos nós.

Re-sentir o *queer* está ligado, pois, a se sentir novamente ou se sentir diferente a partir da complexa produtividade do Sul. E é isso que faz uma dramaturgia *queerizadora* quando se questiona se levar o ato transfóbico contra o impulso de gozo antinormativo de Etevaldo/Lourival ao palco teatral pode ser considerado, não uma representação do ocorrido num passado distante, mas talvez como um ato performativo de desestabilização da própria noção de realidade através do enlutamento da perda, da indagação butleriana sobre as vidas que podem ser enlutadas e as que não podem, das vidas que tem mais valor do que outras. (BUTLER, 2015). Oferece, assim, uma oportunidade para repensar o vínculo social, as condições para o exercício da violência, a sua reprodução e as formas de lutar contra eles.

Quando Butler propõe em “Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista” (2018) que os gêneros são uma forma de humanizar/desumanizar os indivíduos, constata que para ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, faz-se necessário o reconhecimento de uma nova ontologia corporal, um novo estudo sobre esse ser que vive entregue a normas que historicamente segregaram vidas, maximizando a precariedade para alguns, e minimizando para outros.

Nesse sentido, “Agreste” continua o interrogatório de Butler sobre o que faz uma vida digna ser considerada e compreendida como vida, chorável, lamentável, enlutável. Parafraseando a mesma Butler, quais são as vidas estabelecidas como passíveis de pesar? É a possibilidade e a impossibilidade de luto que classifica diferentemente as vidas consideradas dignas de luto e, portanto, consideradas vivíveis e a serem protegidas? E as que não o são? São ameaçadas e sacrificadas em nome da proteção das vidas dos outros. Como transformar essas vidas, então, em vidas enlutáveis?

Nossa educação e nossa cultura colonial fizeram revelar um prejuízo sem tamanho na construção de subjetividades como as de Etevaldo e Lourival, a favor de um arquivo escrito pelo grupo dominante e seus agentes e seus dispositivos de poder e controle, cujo *status* é parcialmente constituído por seu domínio da cultura letrada, impondo dessa maneira, um projeto de nação (MISKOLCI, 2012), que não passava de um projeto de hegemonia política que dependia do embranquecimento do homem e, claro, sua assimilação física aos europeus e o desaparecimento de negros e mestiços.

Para recuperar a especificidade histórica desses sujeitos, nós, os homens de esquerda precisamos construir um pensamento de demolição da história universal e entendê-la em processo e contínua revisão, sem nenhuma identificação com o vencedor, mas uma história mais humana entendida em sua complexa rede de variantes entrelaçadas.

Quando digo nós, os homens de esquerda, não estou anunciando o partido político de minha preferência, apenas a minha *posicionabilidade*. Sobre isso, penso com Deleuze que, entre os anos 1988-1989, durante o longo governo do socialista François Mitterrand, na França, filmou uma série de depoimentos e em um deles apresenta duas ideias que nos interessam aqui, à guisa de desenvolvimento.

A primeira, ao ser perguntado sobre o que é ser de esquerda, afirma que ser de esquerda seria se colocar num horizonte mais amplo de percepção, um olhar que abarca primeiro o mundo e a experiência coletiva, “é saber que os problemas do Terceiro Mundo estão mais próximos de nós do que os de nosso bairro” (DELEUZE, 1988/1989, sp) e, assim, define a esquerda a partir de uma visão ampla de mundo que antecede qualquer individualismo.

A segunda ideia que podemos retirar do vídeo é a associação da esquerda com um conjunto de minorias e nunca uma maioria hegemônica. Nesse sentido, podemos entender que Deleuze expande a noção do que é a esquerda, tirando-a do âmbito histórico-político para colocá-la no âmbito sociocultural.

Judith Butler também pensa nesse sentido e defende, por exemplo, que as Ciências Humanas são cruciais para ampliar o senso da história *minúscula* aos/as alunos/as (MICHON, 2004) Para ela, essa área do conhecimento deve ser valorizada independentemente de posicionamentos políticos. Em matéria em um jornal de grande circulação nacional, O Globo, ela revela que

existe um temor de que essas disciplinas tenham se tornado ideológicas, que elas representariam agendas políticas distintas (das do governo [brasileiro] atual). Mas, na verdade, há debates e conflitos importantes dentro desses campos, e a maior parte dos estudos de Ciências Humanas não têm orientação partidária. Elas oferecem aos alunos habilidades necessárias – escrita, leitura e comunicação – para debaterem os valores que guiam a sociedade. Se as universidades se voltarem exclusivamente para as habilidades técnicas ou dedicadas à promoção de interesses de mercado, elas perdem sua missão de dar aos alunos um amplo senso de História, de debater os valores e apresentar pontos de vista respaldados por evidências (BUTLER, 2019, sp).

Se posicionar artisticamente à esquerda, então, não é defender um programa ou partido político, mas a produção em arte insubordinada, que resista à colonialidade da experiência, questione as presenças e as ausências, os silenciamentos e as violências simbólicas.

“Agreste”, ao abordar a reflexão sobre até onde esses homens trans tinham consciência de seus corpos, de suas cascas e de sua transgressão, adentra o debate sobre uma vida visível e enlutável.

Na realidade, Lourival conseguiu enfim ser enterrado.
Na ficção, não se sabe quem foi, nem quantos eram.
Nem quem acendeu o primeiro fósforo.
Começaram a incendiar o casebre.
Mal sabiam que, dentro, a viúva agradecia
a benção de morrer com Etevaldo.
Temia muito mais viver sem ele, por certo.
Tinha cantado bonito e Deus tinha lhe ouvido afinal.
O fogo já empenava as paredes.
Mesmo assim, a viúva acendeu o candeeiro.
Viu-se por inteiro pela primeira vez.
Descobriu então o que era mulher.
Pôs-se ao lado de Etevaldo.
Beijou-o. Na boca. O que nunca tinha feito.
Abriu-lhe os olhos no meio do beijo,
enquanto
o fogo ganhava a casa inteira.
(Pausa)
O dia amanhecia e as fagulhas resistiram queimando por dias.
Cinzas. Silêncio.
As fagulhas, em suspenso, como um eco, pairavam, sobre
lavouras, varais e gerações (MORENO, 2004, p. 97-98).

Mas,

no teatro é possível dizer “isso é só atuação”, e assim desrealizar o ato, ou seja, separar completamente a atuação da realidade. Com essa distinção, reforça-se o sentido do que é real face a esse desafio temporário a nossas premissas ontológicas quanto a configurações de gênero; as várias convenções que anunciam que “isso é apenas uma peça” nos permitem traçar linhas rígidas entre a performance e a vida. Na rua ou no ônibus, o ato se torna perigoso, se realizado, porque simplesmente não há convenções teatrais delineando o caráter puramente imaginário do ato; não existe, na rua ou no ônibus, qualquer presunção de que o ato é diferente da realidade. O efeito perturbador do ato deriva da ausência de convenções que facilitem essa demarcação (BUTLER, 2018, p. 78).

Por fim, tencionamos mais uma vez a questão, refletindo sobre a violência, o constrangimento e a sujeição dos regimes de verdade para a manutenção da “invenção da natureza” (SEGATO, 2018), enquadrando as vidas como enlutáveis ou não, a partir da lógica da necropolítica (MBEMBE, 2018). Dito de outro modo, como em nome de uma heterossexualidade compulsória, pretende-se justificar e gerenciar a violência de Estado em relação à cidadania sexual dos corpos trans de Etevaldo e Lourival, corpos-metáfora de uma parcela dos brasileiros? Tal pergunta se torna indispensável para pensar a política de enlutamento hoje. Etevaldo e Lourival, guardadas as suas diferenças, problematizam a insuficiência das formas como o indivíduo moderno faz política.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes; Trad. Tomás Tadeu da Silva. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judith. Negar as Ciências Humanas nos deixa à deriva num mundo movido por forças econômicas. O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/negar-as-ciencias-humanas-nos-deixa-deriva-num-mundo-movido-por-forcas-economicas-diz-judith-butler-23647897?fbclid=IwAR2cELUEUM9I1GimsxfDQCjvGEig3gQuCYIt6FbNdThmQLv8RR2gpRbm-Qy0>>. Acesso em 10 mai. 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Qu'est-ce qu'une vie bonne? Trad. Martin Rueff Payot & Rivages. Paris: 2014.

BUTLER, Judith. **The force of nonviolence**: An ethico-political bind. London; New York: Verso, 2020.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought**: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment [1990]. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Discrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Practice; *In: Legal Forum*. n. 89. 1989. Univ. of Chicago, 1989.

DELEUZE. O que é ser de esquerda. Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?v=597980610341794>, 1988-1989>. Acesso em 08 mai. 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I** – A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

LAURETIS, T. Feminism and its differences. *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities* (Ed.). *In: Journal of Feminist Cultural Studies*. v. 3. n. 2, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MBANDI, Nzinga. **Interseccionalidades** / Dayane N. Conceição de Assis. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica** – Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MICHON, Pierre. **Vidas minúsculas**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. La Herida colonial y la opción pós-colonial. Barcelona: Gedisa, 2005.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume Editora, 2012.

MORENO, N. Agreste (Malva-Rosa). *In: Sala Preta* (Revista do Departamento de Artes Cênicas da USP). v. 4. 2004. São Paulo, 2004.

PRECIADO, P. B. La izquierda bajo la piel. *In: ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição*: Notas para uma vida cafetinada. São Paulo: n-1, 2018.

PRECIADO, P. B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *In: Caderno de Estudos Feministas*. v.19. n.1. Janeiro-Abril 2011. Florianópolis, 2011.

RILEY, D. **“Am I That Name?”** Feminism and the Category of “Women” in History. London: Macmillan, 1988.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do Armário. *In: Cadernos Pagu*. v. 28. Janeiro-Junho 2007. Campinas, 2007.

SEGATO, R. **Contra-Pedagogias de la crueldade**. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SIERRA, Jamil Cabral; NOGUEIRA, Juslaine Abreu; MIKOS, Camila Macedo Ferreira. Paris still burning? – sobre o que a noção de performatividade de gênero ainda pode dizer a um cinema *queer*. *In: Textura*: v. 18 n.38. Setembro-Dezembro 2016. Canoas, 2016.

TOSCANO, Antonio Rogério. Agreste: uma dramaturgia desejanete. *In: Sala Preta* (Revista do Departamento de Artes Cênicas da USP). v. 4. 2004. São Paulo, 2004.

TRUJILLO, Gracia. **El feminismo queer es para todo el mundo**. Madrid: Los Libros de La Catarata. Edição do Kindle, 2022.

TRÁVEZ, Diego Falconí. **Resentir lo queer en América Latina**: diálogos desde/con el Sur. Barcelona: Editorial Egales, 2014.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Trad. Jamille Pinheiro Dias; Revisão de Bernardo RB. *In: Caderno de Leituras*. n.78. Junho 2018. Edições Chão da Feira, 2018.

BLOOM, Harold. *El canon occidental*. La escuela y los libros de todas las épocas, Barcelona, Anagrama, 1996.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*: Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *In: Bagoas –Estudos gays: gênero e sexualidades*. v. 4, n. 05. Janeiro-Junho 2010. Natal, 2010.

WITTIG, Monique. O Pensamento Hétero. 1980. Disponível em: <<http://mulheresrebeldes.blogspot.com.br/2010/07/sempre-viva-wittig.html>>. Acesso em 18 ago. 2019.



16

Luís Massilon da Silva Filho
Mário de Faria Carvalho

corpa travesti:
figurações estéticas,
saber e arte a partir
das performances
de Irla Carrie

INTRODUÇÃO

O presente texto ressalta como a criação artística, por meio das figurações estético-gestuais de uma artista travesti, interpõe-se enquanto deslocamento da diferença, sobretudo em relação a questões relacionadas às corpos travestis e às transformações sociais e culturais que tais corpos podem tornar visíveis por meio da arte.

A experiência artística concretizada por corpos travestis implementa uma linguagem outra do cotidiano e que se torna evidente nas narrativas de disputa por outras epistemes. Ou seja, presumimos que a arte travesti evidencia como abertura novas possibilidades, instrumentos de criação do novo, deslocamentos para a experimentação, para a transformação societal. Há, então, a ideia de que a experiência artística está articulada com a noção de que, pela arte, criamos e recompomos a existência.

Buscamos, então, a compreensão do fazer artístico de uma travesti a fim de exemplificar a produção artística atravessada pela poeticidade impressa na arte. Ressaltamos as artes das corpos travestis e sua capacidade de produzir e, em comunhão às expressões dadas, realizamos interlocuções teóricas junto a autores(as) que problematizam a dimensão estética em questão, de modo a vislumbrar o poder de criação de tais corpos.

A persona artística retratada é Irla Carrie: preparadora corporal, artista de teatro e dança, educadora física, que vem de um espaço de ocupação que é o primeiro ponto de cultura do país (Estação da Cultura – Arcoverde-PE, ocupada em 2001), tornando-se uma agente cultural com destacado protagonismo político.

Irla Carrie é artista da literatura da corpa. Atriz, dançarina, escritora, professora de danças populares, pesquisadora sobre a linguagem corporal e tudo que envolva movimento. Natural da cidade de Arcoverde-PE, começou a escrever aos 13 anos de idade como processo expurgatório e terapêutico diante da timidez. Seu interesse pela literatura e o mundo

das artes começou um pouco antes, através da influência de Josivaldo da Silva ou simplesmente “Tio Jô”, dançarino de profissão que fez parte do Grupo de Dança Urukungo, também da cidade de Arcoverde, e que sempre a estimulou a ler e sentir o mundo por meio da escrita e da dança.

Logo cedo fez Escola de Artes na Associação Estação da Cultura de Arcoverde-PE e nunca mais parou. Em 2010, através do trabalho de pesquisa no âmbito do curso de licenciatura em Letras do Centro de Ensino Superior de Arcoverde, organizou e editou o seu primeiro livro “*Um Registro tão Só*”, o qual traz textos em prosa de temas variados. Participou de grupos de estudos, seminários, oficinas, cursos e *workshops*, destacando-se o Curso Formação do Intérprete-pesquisador pela ACUPE (Grupo de Dança “Na ponta do pé”, em 2013) e o Projeto de Residência Artística “Do Sertão ao Marco Zero”, com a Companhia de Dança Deborah Colker.

Importante salientar que falar de corpos, é suscitar questões de visibilidade/invisibilidade e, no caso de corpos travestis, a dimensão invisibilizadora pode se tornar evidente porque tais corpos informam, comunicam, se mostram, transformam.

Imagem 01 - Irla Carrie–Vou à festa, Sou a Festa...



Fonte: <https://www.instagram.com/irlacarie/>

Assim, este trabalho indica como pergunta norteadora: como a criação e figurações estético-gestuais de uma artista travesti se interpõem como deslocamento da diferença em relação às corpas travestis? Diante dessa interrogação, constrói-se o objetivo geral de discutir como a criação e figurações estético-gestuais de uma artista travesti se interpõem como deslocamento da diferença em relação às corpas travestis.

A partir de tal intenção, propomos os seguintes objetivos específicos: apresentar a construção do percurso estético das corporeidades da artista travesti Irla Carrie; caracterizar a potência poética de corpas travestis por meio da sua arte; e, pensar sobre a ressignificação das performances da artista quanto à existência de corporeidades travestis.

A metodologia eleita refere-se à cartografia dos trabalhos da artista, a partir da qual procuramos dimensionar as sensibilidades que se movem na direção de novos olhares, modos de ser, saberes a partir da leitura da corpa travesti e suas poéticas. Também direcionamos o fazer cartográfico na intenção de perfazer um caminho metodológico que retrate uma pesquisa sensível e explicita o “dizer não dito” de pessoas que revolucionam a corpa e suas dimensões, delineando suas ações performativas e construtoras. Amplificar a voz que ‘grita’ por meio da vivência corpórea e que também atravessa minha corporeidade.

CORPAS E MOVIMENTAÇÕES

Segundo Butler (2019a), a constituição de corpas deve ser analisada a partir dos efeitos que o poder produz sobre elas, pois sua materialização está atrelada à norma regulatória imposta e que caracteriza dada inteligibilidade cultural:

[...] descobri que não poderia fixar corpos como simples objetos do pensamento. Além de os corpos tenderem a indicar um mundo além deles mesmos, esse movimento para além de

sua delimitação, movimento do próprio limite, também pareceu ser bastante fundamental para mostrar o que os corpos “são” (BUTLER, 2019a, p. 14).

Ao repensar sobre a materialidade das corpos, a autora, refaz a ideia dos processos envolvidos, onde o ato performativo, principalmente de corpos travestis, constitui-se não apenas por aquilo que nomeia, mas pelas reiterações produzidas no interior das regulações normativas em que a cultura faz a regência de corpos, de modo que o domínio heteronormativo prepondere na definição de corpos “aceitáveis” e corpos “negadas”, “abjetificadas”.

Temos, então, dada identidade que se sobressai às normas heterossexuais e, por esse motivo, as corpos são vistas como ameaças, desviantes, marginalizadas e violentadas, enquadrando-se na categoria que Butler (2019a) nomina de corpos abjetos (para nós corpos abjetas). Pensar sobre a abjeção de corpos é complexo, tendo em vista a ambiguidade em que se constituem, pois, quando simbolizam o excesso de sua corporeidade, representam um desequilíbrio da ordem prontificada de gênero. E, quando se caracterizam como corpos em falta, são destinados a um devir, uma posição eterna de tornar-se sem nunca realmente poder ser.

Butler (2010, p. 155) afirma que o abjeto designa “aqueles que ainda não são sujeitos, e, portanto, habitam zonas intermediárias, ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social”. Ou seja, sujeitos enquadrados nessa categoria estão fadados a uma constituição subjetiva de exclusão exatamente por provocarem repúdio por meio de suas vivências e existências. Dessa forma, o abjeto, segundo a autora, se “designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornando literalmente ‘Outro’” (BUTLER, 2019b, p. 230).

O entendimento da corpa, com os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a; 1995b; 1996), para quem as corpos se concatenam em uma comunhão de forças que induzem ao “devir”, estado

de concepção da liberdade e da criação, de corpos que estão sempre se compondo, se dá a partir da interação com o outro, com o social.

O devir deleuze-guattariniano se caracteriza não como equivalência de relações, muito menos como algo semelhante ou identificação. Acontece muito mais pela “aliança, é sempre de uma ordem outra que a da filiação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 18), o que quer dizer que o devir permite, a partir do encontro com outros, formar em nossa corpa algo novo, inusitado.

O movimento organizado pelo devir, quando incide na quebra das lógicas de abjeção, reporta-se a corpos dissidentes e às experiências advindas de sua transgressão, bem como ao modo como ocupam espaços dentro de células institucionais representativas da heteronormatividade.

Para Guattari (1992), o mundo é constituído por uma lógica máquina em que todas as pessoas são formadas e formadoras de máquinas que interferem na organização e produção social e, em seus mais diversos espaços institucionais, agem, organizam e interferem na realidade a fim de transformar os sujeitos ou até mesmo reprimindo-os.

Deleuze e Guattari (1995a) proporcionam um espectro de possibilidades para as corpos relacionarem seus devires (multiplicidades), de forma a não serem absorvidas pelas reminiscências dominantes da exceção, na existência potente de seus processos singulares (plano de consistência). Há, então, a pressuposição de que uma corpa, em sua constituição afetiva, está envolvida na constituição afetiva de outra corpa e exige afinidades para além da relação dominação-submissão:

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afetos, como eles podem ou não compor-se com outros afetos, com os afetos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 43).

Em paralelo à noção de devir, Deleuze e Guattari (1996, p. 26) fazem referência ao “Corpo sem Órgãos (CsO), sendo este, desejo, que é ele e por ele que se deseja”. É uma corpa que se projeta, jamais se regride, é uma “involução criativa e sempre contemporânea”. O Corpo sem Órgãos é um conjunto de possibilidades, de intensidades, uma corpa que grita a percepção de que a ideia de organismo lhe impôs uma significação, uma sujeição de sua corpa. O CsO, na construção dos autores, propõe a abrir a corpa a novas dimensões, interações, conexões que a possibilitem a se recompor.

Figura 02 – Irla–“Me reinvento de posições e possibilidades”.



Fonte: <https://www.instagram.com/irlacarrie/>

A imagem apresentada trans-mi-te a noção de um conjunto de práticas que constituem o conceito de corpo-sem-órgãos, nas quais percebemos uma corpa a caminho de ser. São caminhos, horizontes, afetando-nos no porvir da nossa escrita permeada por sensações que afirmam, por sua vez, desejos livres de organismos, plenos pelo devir de novas significâncias e subjetividades.

Que “corpo-sem-órgãos” comunicante e elástico Irla demonstra quando diz que se reinventa de posições e possibilidades? Essa corpa se movimenta, se posiciona, se abre a possibilidades de várias intensidades, onde o que vemos é a produção dessa corpa, que já está nela a a-longa-ção, a mobilização e flexibilização muscular da existência. Ali, Irla mostra: minha corpa pode!

Em uma perspectiva foucaultiana, a corpa é o espaço onde os dispositivos atuam e que compreende uma junção de forças que a torna contraditória, tendo em sua função uma tríade operante caracterizada por saber, poder e subjetivação. Foucault (1998) sugere as corporeidades como livros de história, em que a genealogia da sociedade tem articulação com a sua singular historicidade. O autor argumenta que a existência corpórea é disputada no campo político, metaforiza um poder que exerce sobre ela limitações, obrigações e proibições, mas que também permite a abertura de brechas à resistência.

O entendimento do que seja uma corpa política, na qual se incidem relações de poder caracterizadas por marcações, direções, investimentos, dominações, está relacionado a sujeições que atravessam essa corpa—expressões, sinalizações, complexidades.

Visualizamos, também, o conceito de subjetividade-corpo, explicitado por Rolnik (2016, p. 13), que alude a “uma política de subjetivação que muda em função da instalação de qualquer regime, pois estes dependem de formas específicas de subjetividade para sua viabilização no cotidiano”. A autora menciona o corpo-vibrátil, conceito que

assim se define: “corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações: atração e repulsa, afetos, simulação em matérias de expressão” (ROLNIK, 2016, p. 31).

A referida autora sugere interpretar as transformações subjetivas de corpos, como as de travestis, por exemplo, enquanto meios de se conviver com uma corpa vibrátil. Tem em vista as múltiplas formas de se problematizar a produção de subjetividades com novas experiências e possibilitadas pela corpa, cujo princípio de existência se firma com base em processos identitários não-representacionistas de sua potência transformadora.

As construções teóricas nos direcionam a buscar a compreensão de como os processos de subjetivação das corpas travestis se corporificam. Demonstram a potência, nesses artifícios, e entendem as corpas em sua visibilidade, em sua expressão autêntica e libertadora.

Figura 03 – Irla: É necessário nos equilibrar na corda bamba chamada de vida.



Fonte: <https://www.instagram.com/irlacarie/>

Percebemos, com as perspectivas apresentadas a abertura das corpas para conexões que supõem agenciamentos, como citam Deleuze e Guattari (1995a). Des-travam novas superposições, passagens e aparições cheias de intensidades que remontam territorializações e desterritorializações.

Butler (2013), Foucault (1998), Deleuze e Guattari (1995a; 1995b; 1996), Rolnik (2016), apresentam ideias que tornam visíveis as relações de censura, violência, poder, abjeção sobre as corpas. A corpa parece sempre se submeter a algo que a torna passiva. No entanto, também podemos captar nas ideias dos referidos autores e das referidas autoras que a corpa é “libertada”, “mostrada”, “constituída”, geradora de novas significações, permitindo saber seus novos “enquadramentos”, na visão butleriana, novos “dispositivos”, na visão foucaultiana, “agenciamentos”, na visão deleuze-guattariniana, sua vibratibilidade, na visão rolnikiana.

A partir de novos signos, novas cartografias do ser e, com elas, a corpa travesti articula a possibilidade de atravessar fronteiras. Sobre isso, Preciado (2019, p. 39) comenta: “Eles dizem poder. Nós dizemos potência. Eles dizem integração. Nós dizemos proliferação de uma multiplicidade de técnicas de produção de subjetividade”. Corpa é resistência, corpa travesti é força de andar pelas paragens da incerteza, do não-dito, do interdito, mostrando-se como potência, que só vem a ser através da mudança.

A ARTE DE UMA CORPA TRAVESTI

Artistas se tornam obra de arte em sua performance e, assim, o corpo é corpo-obra-de-arte, porque “existe uma organicidade entre a/o artista e a obra artística” (ALMEIDA, 2019, p. 172). Em processos anteriores à sua produção, artistas têm em sua expressão corporal e

em obra a evidenciação da percepção e do desejo que simboliza a subjetividade presente em sua vivência.

O que é evidente, até aqui, nas obras relativas ao estudo da relação entre Arte e Corpas, é que nelas há evidências de aspectos da criatividade e da comunicação e que representam formas de interação com o mundo:

Assim, viver com arte, falar de arte e educar a partir da arte é agir contra o projeto hegemônico (e homogeneizante) da modernidade. Tal movimento insurgente não segue o entendimento incutido sobre identidades fixas, tem por base a subjetividade revelada e exaltada, a partir da heterogeneidade, a autêntica marca da contemporaneidade. O potencial da arte suscita questionamentos e permite sensibilizar pela linguagem poética e metafórica (GOMES, CARVALHO, 2020, p. 8).

Refletimos sobre a possibilidade de olhar, escutar e afirmar que as figurações estético-gestuais aproximam, a arte da vida. Demonstra que experimentações corporais indicam saídas para o aprisionamento promovido pela relação corpa-cultura-subjetividade.

Podemos aproximar as produções artísticas das corpas travestis da possibilidade de entendimento sobre como se constitui a arte relacional: “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado” (BOURRIAUD, 2009, p. 19). A arte travesti proporciona a mudança de valores estético-culturais e políticos frente à dominação de preceitos cishegemônicos da arte moderna.

Na imagem abaixo, Irla, ao se TRANSver na experiência de uma pássara do sertão, conecta-se com as múltiplas dimensões que uma corpa travesti constrói ao fazer sua performance estético-gestual: elástica, desmontável, reversível, susceptível. Adaptada a qualquer ambiente e montagem da natureza, com suas paragens movimentadas pelos deslocamentos da corpa, integra-se aos movimentos do vento, do solo, das folhas e galhos secos produtores de sons que reverberam em sua intensidade corpórea.

Imagem 04 – Irla-Pássara do sertão no frevo!



Fonte: <https://www.instagram.com/irlacarrie/>

Segundo Maffesoli (2010), a imagem é valorizada como um alicerce sociocultural em que a espetacularização da corpa se concretiza por intermédio da teatralização da existência e que, nela, confirma-se a aparência profunda que tem forma e conteúdo, indica a dimensão poética que abarca a compreensão das subjetividades. Assim, o direito à corpa é o direito à própria vida, à subjetividade, à existência, que realça as probabilidades de a corpa transgredir e transcender as normatizações.

Por intermédio da arte, a estética se solidifica e abre a possibilidade de construção de novos olhares, TRANSitando de lugares de aprisionamento para multiplicidades e pluralidades. Sensibilidade e razão se intercambiam e permitem às pessoas “o despertar para uma melhor aplicação do conhecimento em suas vivências. Surge uma visão de mundo mais ampla e diversa, capaz de suscitar ideias que, organicamente, organizarão o olhar” (GOMES; CARVALHO, 2020, p. 9).

Criar artisticamente, segundo Pitta (2017, p. 20), concretiza “o impulso oriundo do ser (individual ou coletivo) completo (corpo, alma, sentimentos, sensibilidades, emoções) [...], é a raiz de tudo aquilo que, para o homem, existe”. É a materialização do que podemos considerar como força poética atrelada a processos de subjetivação, como sugere a poesia “Paixão” de Irla:

Paixão (Irla Carrie)

Paixão nos olhos, na boca, na pele!
 Desejo na mão, na língua, no peito.
 Orgasmo no órgão, na mente, na cama.
 Seduzir os lábios, cortar os anseios... consumir!
 Saborear pernas finas, grossas e longas!
 Morenos, brancos, amarelos e negros...
 TODOS eles e mais um pouco devora-los!
 Degustar as curvas segmentadas do teu surrealismo,
 fazer, inovar nos lençóis do vosso corpo o encontro da loucura,
 e a sede insaciável minha indo de encontro com a morte
 mais desejada de todos os tempos!
 Sentir a perversidade dos teus olhos nos meus, e o calor infame
 dos teus toques: gemer, gritar e suar! Na cama!!! E uivar
 como homem-bicho querendo devorar sua presa.
 Hipnotizar o hóspede hospedeiro do umbigo, manipular teus pudores!
 Queimar, gelar a transversidade. Quero jogar flores,
 Rosas! Quero-lhe! Quero-te!
 Na mão e na boca... Em cima de mim, dentro e fora.
 Quero você nas alturas, pra que eu cá abaixo possa con-
 templar a formosura dos teus pequenos sonhos!

E dar pra eles outros sonhos, mais lindos!
E quem sabe um dia possa uni-los, e dar ou-
tro sentido ao que ficou nos sonhos.

Uma poética de sentires, de afetos, de perceptos, de corpa e corpo, de sentimento refletido nas palavras que trazem acopladas gestos e movimentos, sons, silêncios, emudecimentos de sensações arrepiantes desanuviadoras de prazeres. Um ápice da escrita poética de uma corpa que vive intensamente as arrematações.

A CORPA TRAVESTI E SUAS FIGURAÇÕES ESTÉTICAS

A estética não está diretamente relacionada aos conceitos de “belo” e “estética” da filosofia platônica, que fazem referência, por sua vez, à beleza absoluta, relacionada apenas ao mundo das ideias. É, sob a conceituação estética proposta por Maffesoli (2010), a importância do estar-junto, de que os elementos que a compõem (o sensível, o sentimento, a proximidade) estão interligados com a percepção de nuances da vida cotidiana.

Tal ideia pressupõe à corpa um regime de afetações, de sensações, da estética que confere abertura às possibilidades de expressão do ser. Uma corpa viva que necessita das pulsações sentientes, que promova o “lugar de sentir”, que faz do gesto e do movimento abertura para emergirem as sensações e a poeticidade, dando espaço à existência do vazio, como Deleuze e Guattari explicitam: “[...] o vazio é uma sensação, toda sensação se compõe com o vazio, compondo-se consigo [...], e conserva o vazio, se conserva no vazio conservando-se a si mesmo” (1997b, p. 215).

A artista em questão proporciona, com sua corpa, o enfrentamento das limitações impostas ao estranhamento sobre ela e de como pode desestabilizar os meios enrijecidos de existência e incitar a criação de outros arranjos, nos quais a criatividade artística, poética e gestual se configura como centro potencializador de uma “artividade”. As travestis “inventam eventos, performances, festas, filmes e várias outras formas de experimentações artísticas. A experimentação se materializa em ações, hibridismos, narrativas, intervenções urbanas” (MEIRA, 2019, p. 47).

Pensar na imersão da travesti na arte é (re)tratar a corpa como insurgente em um lugar que incita a expressão estética pautada na visão heterossexual, dominante, eurocêntrica e excludente. Ser travesti traz em sua experiência a exclusão e fazer arte travesti se complementa pela visão também excludente. Suas corpas são categorizadas, e para se fazerem vistas e revistas, relacionam a arte como dimensão de mudança do status de abjetificadas para corpas enaltecidas, vibrantes e vibratórias.

Irla Carrie escreve “CARTOMANTE”, um prenúncio que dá à sua existência, às suas lutas e busca por se reconhecer, se aceitar e abrigar em si a diferença. A travestilidade visualiza o alcance da sua subjetividade. Abstrai o posicionamento que se toma quando ela assume posse de sua vida e a vanglória de tudo está nas suas palavras que descrevem o que sua corpa é.

Figura 05 – Irla Carrie–A Cartomante em Cena no Sertão.



Fonte: <https://www.instagram.com/irlacarrie/>

Cartomante (Irla Carrie)

Antes de eu nascer, já carregava nas mãos a CARTOMANTE do destino!
 Bem antes do nascer das coisas, já descrevia pro-
 fecias no céu e na morte de cada dia.
Antes mesmo de sermos batizados, já havia em mim, o pecado e o desejo!
 A maldade que se revela no suor brusco e rude.
Antes de ser fecundada sabia que deveria primeiro sujar as mãos de
 lama, e a consciência levada com incertezas e crises de ciúme!
 Já carregava o fardo do homem... A cegueira dos ou-
 vidos, e a eterna ignorância do coração.
Tinha em mente mentiras, malícia de um homem e corpo de um anjo!
 Lutando contra rupturas, duelo!
E no fim me dando por inteira a estranhos... com belas armas aterrorizantes!
 Sabia que meus irmãos sanguíneos se perderam dentro de si!
 Nos alimentos vencidos, nas bebidas amarguradas, nas er-
 vas alcoólatras, do pai dependente e da mãe defunta!
 Que nem sequer viu o crescimento dos seus filhos.
Sabia até mesmo que as estradas do meu senhor destino, de-
 sabararia em qualquer momento; só bastasse fechar os olhos,
 para que eu perdesse o equilíbrio entre o corpo e a alma.

Antes dos antes, já gritava loucamente!
Brigava e sempre apanhava!
Já entendia perfeitamente que sempre é necessá-
rio amar por inteiro... até a última gota de sangue!
Mesmo que esse amado não fosse anjo.
Já compreendia que é preciso saber convi-
ver com a solidão, perdas e desencontros!
Antes da criação já havia em mim, a sede de correr desespe-
radamente até chegar nos braços do que se perdeu.

Nos permitimos ao encontro com a compreensão de sobrevivên-
cia travesti, que chamamos de “travadoras da arte”. A concepção é
direcionada à significação que as corpas travestis dão ao “apagar-se
da condição de objeto/abjeto” em um mundo que não lhes permite ser.
Muda o campo representacional, a corpa que se traveste para ser outro
gênero, recalçando-o, faz emergir uma corpa para além da sexualida-
de, que faz uso da arte como subjetivação de si, travadora da arte,
liberta, transgressora e potente na existência.

Tal estética inquieta, pois, provoca um olhar livre para a cultu-
ra, olhar libertador a partir das representações desencadeadas pelas
artistas. Isso se constrói com a permissão de que elas nos dão de ter
liberdade para comentar todas as formas de vida a partir das artes e
expressões por elas produzidas. As imagens que elas nos apresentam
ganham importância ante à localização que se toma como ‘meio’, ele-
mento criador de vínculos, de alicerces da vivência corporal e política.

Assim, enfatizamos que as corpas travestis trans-mi-tem, “trava-
lham” o pensamento de que corpos e corpas não têm limites a partir
do instante que estetizam a diferença e subvertem, por meio de uma
arte provocativa, as dimensões do lugar e do não-lugar, da existência
e da invisibilidade. Transgridem e vivem poeticamente, artisticamente,
para enfim poderem existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia, aqui apresentada, se constitui como um processo aberto, conectada a diversas linhas e dimensões, podendo, a determinado momento, sem cronologia de tempo, ser desmontada, refeita e até colocada como reversível aos indicadores que se mostram. O que procuramos retratar, em todos os tópicos apresentados, corrobora o processo de investigação que “[...] pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagem de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 22).

A cartografia da artista travesti apresentada, teve suporte de autores e autoras que nos fizeram compreender os processos estabelecidos, os diálogos que se formaram a partir da leitura de imagens em mídias sociais, da leitura de escritos compartilhados pela artista e dos textos que produzimos.

As interações obtidas através da cartografia conferem possibilidade de fazer reflexões abertas, resultantes dos encontros com a arte, com a vida, com as atitudes, com os pensamentos da artista, e preenchem olhares, sensações, percepções, reverberações éticas e estéticas sobre compartilhar experiências e saberes.

A arte da corpa que Irla Carrie qualifica, experimenta outro modo de subjetivação de si, pois sua arte suscita uma dimensão abaladora da mistura que a arte travesti proporciona. Sua corpa artista abre a vivência de uma corpa de possibilidades, atualiza-se em movimentos contínuos e diferenciados, nunca repetitivos. O cartografar dessa corpa nos faz entendê-la como corpa viva, existente, que nela a vida flui, se contextualiza.

Vimos, em todas as suas produções cartografadas, a possibilidade de enaltecer a arte em sua potência, uma arte que conduz todos nós à descoberta de outros possíveis, à experiência de extrapolar

limites e demonstrar o que se produz, de se concretizar nas bordas da transgressão, pela promoção de encontros e desencontros, nas experimentações da corpa, do lugar de sentir, do ser TRAVESTI.

Irla demonstra em suas performances a paixão pela dança e pela atuação. Ela se volta para o ensino da autonomia da corpa com a beleza do gesto e a elegância do movimento corporal. Percebemos tais aspectos com base na organização do seu olhar e do uso contínuo e simultâneo de todos os sentidos, pois sua transformação se completa pela liberdade de corpas que ela consegue evidenciar.

Diante do que está posto, envolvemo-nos cartograficamente com as possibilidades de expressão da corpa, do ser, da vida, do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Márcia. Saber sensível e acuidade corporal: metodologia de ensino de dança a partir de um estudo com estudantes cegos. *In: Revista Educação, Artes e Inclusão*. v. 15. 2019.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-Produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Tradução de Denise Boltmann. São Paulo: Martins, 2009.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: Os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n-1 edições, 2019a.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In: LOURO, G. L. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade; CARVALHO, Mário de Faria. Por uma pedagogia do belo: educação, estética e sensibilidades. *In: Eccos-Revista Científica*. n. 53. abr./jun. 2020. São Paulo, p. 2020.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEIRA, Isabela de França. **Artivismos e Dissidências Sexuais**: movimentos coletivos de (cri)ações estéticas e políticas de resistência à heteronormatividade em Recife. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2ª. ed. Curitiba: CRV, 2017.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2016.



17

Patrícia Oliveira Lira

o apelo estético
da cartografia

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95163.17

“Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda.”


(Deleuze e Guattari)

Tem sido cada vez mais frequente a abordagem da cartografia como método de pesquisa e de intervenção nos mais diferentes contextos. Trato aqui especificamente da perspectiva esquizoanalítica abordada por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (2011), onde ela se apresenta como um estilo de composição do pensamento e da ação dentro de um apelo ético-estético e político. Acontece que no exercício enquanto educadora-cartógrafa, tanto na graduação, quanto em programas de pós-graduação em Saúde, notadamente em Saúde Mental, acompanhando pesquisas em diferentes contextos sociais e institucionais, constato que o mero emprego instrumental desse método não garante a produção de mapas desmontáveis e fluidos, cuja consistência é operada nos processos em fluxo e na intensidade dos afetos onde reside seu rigor.

A cartografia não se acomoda aos limites operados pela busca dos significados e das redes causais explicativas com as quais nossa formação acadêmica, científica e formal se acostumou e acostumou nossas mentalidades. A concepção hegemônica sobre o que é pesquisar parece insistir com os pressupostos ditos experimentais que, em sua tradição, tomam como princípio o afastamento da experimentação sensível dos processos do pensamento, o que inclui, mais diretamente, aqueles vinculados à pesquisa, ao ensino e à aprendizagem e, também, à clínica nos mais diferentes contextos. Desse modo, a subjetividade voltada para o conhecimento puramente inteligível parte de um circuito que se opera pelo desejo utilitário de ideias, de valores, de linguagens, de técnicas, modelos e protocolos que torna difícil sair do binômio saber/poder e dos usos que ele opera nos diferentes dispositivos institucionais.

Cartografar exige menos o emprego de uma metodologia de trabalho do que o engajamento na tarefa de se lançar numa experimentação de si enquanto autor/criador de uma obra, produzindo verdades subversivas para deslizar na superfície plasmada pelo encontro entre mundos, entre sensibilidades e devires. Mais do que buscar a verdade sobre os territórios-mundo a cartografia como estética do pensamento e da ação está interessada na experiência genuína vivida no encontro com esses territórios-mundo. Da verdade da clínica a *uma* clínica de verdade, da verdade da educação a *uma* educação de verdade, da verdade do pensamento a *um* pensamento de verdade e... e... e... Ou seja, cartografar é se desalojar do interesse por colonizar o mundo pela via de uma pura inteligibilidade que se pressupõe garante de conhecimento e controle da vida, para se espalhar, vazár, escorregar no campo sensível da intuição que a força dos processos em curso é capaz de suscitar como saber-do-corpo. Um saber eloquente, que nos lança para fora do domínio das claridades iluministas, que nos seduzem pela suposta certeza de enxergar longe, para nos jogar na escuridão, que nos obriga a ter a ousadia necessária de seguir adiante, tateando com a máxima prudência. Este é o rigor da cartografia.

Assim, é necessário tomá-la como um método-provocação mais do que um método-catálogo. Enquanto princípio rizomático, como discutiremos adiante, mais importante do que a utilização de um passo-a-passo que nos orienta para onde ir e o que fazer, a cartografia se presta a disparar uma força ativa em nós que nos põe em trânsito como quem passeia. O cartógrafo não passa de um *flâneur*. Ele quer deslizar por entre as vias de passagem sejam elas becos, ruelas ou avenidas; matas, trilhas, flutuações marítimas ou aéreas. Em qualquer um desses estados, ele se mistura com as matérias que lhe afetam o corpo e exigem que seu pensamento se ponha em curso como processo de singularização.



O que constatamos é que, sendo esse saber-do-corpo necessário para o engajamento sensível do cartógrafo, há uma temporalidade na cartografia que não pode – nem deve–ser ensinada nem aprendida pelo uso dos modelos tão caro a nossa tradição. Somos acostumados demais a seguir o modelo do mestre e nos mantemos sedentários. Reproduzimos, seguindo em etapas, metodologias que nos prometem encontrar “os resultados”, “o diagnóstico”, “a análise”, apaziguando nossa angústia de não-saber, à medida que julgamos encontrar respostas àquilo que pressupomos ser dirigido a nós como demanda. Sair dos modelos de referência exige um desapego do reconhecimento que garante o status de expert àquele que ocupa as relações hierárquicas no imaginário socioinstitucional, ou seja, exige um despojamento acerca daquilo que nos oferece um suposto prestígio. Por mais que evoquemos a cartografia como princípio metodológico, não podemos nos distanciar do seu ethos que é decisivamente estético, porque nos insta à ação criadora pelo exercício sensível do pensamento produzido na experimentação. Se há algum prestígio na prática cartográfica, este diz respeito à coragem de inventar.

Todavia, considerar o caráter criador nessa perspectiva pode nos colocar diante de uma questão: como exercer tamanha singularidade na produção de um pensamento sem tornar a conexão com o mundo impossível? Como relatar uma pesquisa, um conceito ou uma obra produzindo afetos e perceptos de modo que o acesso a tais produções sejam também uma experiência capaz de causar novos agenciamentos de singularização? A resposta parece simples, mas não é fácil. O ethos estético da cartografia precisa, necessariamente, acoplar-se ao caráter político através do qual ele se exerce como experiência coletiva no mundo. Por isso, a linha traçada pelo rastro que produz nos seus trânsitos é transversal: ela subverte a hierarquia dos papéis socioinstitucionais, lançando-nos para fora dos regimes binários que agem horizontal ou verticalmente para nos colocar numa zona de conexões que se move diagonalmente.

O método da cartografia tem como direção clínico-política o aumento do coeficiente de transversalidade, garantindo uma comunicação que não se esgota nos dois eixos hegemônicos de organização do *socius*: o eixo vertical que organiza a diferença hierarquicamente e o eixo horizontal que organiza os iguais de maneira corporativa. A natureza política do método cartográfico diz respeito ao modo como se intervém sobre a operação de organização da realidade a partir dos eixos vertical e horizontal. (PASSOS; BARROS, 2012, p. 28).

Isto é, os mapas rizomáticos da cartografia não operam por semelhança ou reconhecimento, tampouco por dominação ou autoridade, mas pela heterogeneidade da composição que se dá pelo deslizamento capaz de produzir diferença. A estética cartográfica se opera, pois, pela ética dos devires por suscitar necessariamente o movimento para fora. Ao se lançar para fora, quando se exerce nas práticas de diferentes naturezas, cabe ao cartógrafo devir mundo a partir do que lhe afeta e o coloca em condição de afetar outros corpos.

Nesse sentido, a proposta deste texto é avançar algumas notas sobre as linhas tênues que distinguem a cartografia de uma ferramenta utilitária de pesquisa, para considerá-la como um dispositivo estético que só pode agir pela conexão entre pesquisa e vida, entre experimentação e criação. Daí seu atravessamento pelas artes, na medida em que estas suscitam o saber-do-corpo que se opera na intuição, na micropolítica dos afetos, na criação de vias capazes de efetuar vivências que não cabem nas razões engessadas das formalidades do saber científico, da moral e práticas sociais nos seus diferentes contextos. Atravessamento que, ao contrário do que parece aos olhos da tradição acadêmica e científica, confere ao método um rigor contundente, porque procura autores ao invés de discípulos, tendo como *leitmotiv* a própria vida e seus movimentos aberrantes sejam eles escandalosos ou silenciosos. Assim, a escrita cartográfica é um ensaio mais do que uma dissertação; a pesquisa, mais partilha do que investigação; a educação, mais aventura do que herança ou destino.

Diante disso, avançamos algumas reflexões que se conectam ao percurso de algumas experiências de pesquisa e de ação clínico-institucionais, no sentido de mapear o caráter estético da cartografia, operado pelas forças desterritorializantes do fora na composição de agenciamentos singularizantes.

CARTOGRAFIA COMO PRINCÍPIO RIZOMÁTICO

Quando Deleuze e Guattari (2011), no fluxo dos históricos acontecimentos que marcaram as décadas de 1960 e 70, propõem o rizoma como sistema de produção desejante, o fazem como um modo de subversão dos velhos modelos aos quais somos apegados por nossas raízes modernas profundas que nos fixam nos discursos de verdade e nos modelos instituídos como representação da realidade. Com essa proposição, buscam uma resistência ativa como prenúncio do século por vir ao fazerem tensão com os sistemas de estrutura e de fundamentos que nortearam todo projeto civilizatório pautado nas ideias, crenças e valores iluministas. A esse respeito, não se trata de fazer oposição do tipo excludente, de modo a buscar ingenuamente substituir um modelo por outro, mantendo o circuito desejante hegemônico: ou árvore ou rizoma, decidindo, enfim, sobre qual melhor imagem do mundo. Trata-se mesmo de criar uma tensão produtiva entre diferentes regimes de signos: a árvore e o rizoma coexistem. Esse tensionamento compõe um campo de forças que nos põe não mais numa injunção para adaptar os modos de vida a um padrão, mas de contrapor a isso novos agenciamentos para a vida coletiva, balizados na heterogeneidade onde se efetuam diversas naturezas de criação.

Nessa perspectiva, os autores efetuam, a seu modo, a experiência do seu tempo. Eles subvertem a cosmovisão moderna, de um

mundo organizado pelos fundamentos que o sustentam e guiado pelas estrelas da transcendência, ao demonstrarem que o mundo como representação faz das experiências vividas reflexo de suas determinações: “Do eixo genético ou da estrutura profunda, dizemos que eles são antes de tudo princípio de decalque, reproduzíveis ao infinito. Toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29).

O rizoma, contrariamente, funciona por conexões caóticas que se dão de modo aleatório no decorrer dos processos imanentes da vida. Não espera pelas causalidades últimas do *Uno* ordenador para proliferar, mas se compõe pela multiplicidade de forças que o atravessam à medida que cresce e cresce à medida que produz novos atravessamentos. A cartografia aparece justamente como método rizomático de criação, em oposição ao que os autores nomeiam *decalcomania*, operando por mapas:

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. [...] Se o mapa se opõe é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto o decalque remete a uma presumida “competência” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Trabalhar no universo enraizado das formalidades acadêmicas da educação, da pesquisa e da clínica, para o cartógrafo, significa estar desafiado a uma pequena revolução agenciada micropoliticamente na tensão entre livro-raiz e rizoma. Dito de outro modo, ao passo em que se exerce nas atividades com as quais está implicado, o cartógrafo precisa se engajar no exercício estético da experimentação de si mesmo. Caso não o faça, seu método não passará de um decalque mal-feito. Para compor os territórios-mundo na educação, na pesquisa ou na clínica, é decisivo uma implicação capaz de pôr em questão aquele suposto autor que, intelectualmente, faz uso de conceitos e mé-

todos para analisar um objeto-mundo. É necessário que ele mesmo se tome como partilhante de um processo, enquanto diferença ativa, para disparar interferências operadas no encontro capaz de criar condições para produção de novos modos de pensar, sentir e agir nele mesmo e nos outros. Como destaca Neves (2004, p.4), ao discutir os modos de interferir na micropolítica: “Não se trata de um interferir de um objeto dado sobre outro objeto dado, de uma unidade predeterminada sobre um sujeito preexistente, mas de produzir interferências que façam vazar as multiplicidades que constituem a nós e as coisas.”

O cartógrafo não se dirige a um território a fim de conhecê-lo. Ao se acoplar a um território qualquer, este já não será mais o mesmo, porque a acoplagem das diferentes máquinas – desejantes, sociais, técnicas – irá produzir, rizomaticamente, a experiência subjetiva de desterritorialização em todos os seres envolvidos nos processos. Quando visitamos uma casa, por mais que a visita seja programada e tenhamos uma teia de significações que nos levem a interpretar a realidade em que vivem os seus habitantes, ao nos receberem, estes não serão os mesmos. Isso não é uma fraude. Trata-se apenas de inventar *uma* casa com novos habitantes por um momento.

É muito interessante o modo como Deleuze põe a questão da experiência de desterritorialização, ou, em outras palavras, a experiência do fora, avizinhada ao ato de pensar e à arte. É nessa via de intercessão que ele propõe a invenção de novos territórios-mundo que insiste a cada experimentação dos encontros. Como destaca Levy a esse respeito:

Fazer do pensamento e da arte uma experiência do fora pressupõe o contato com uma violência que nos tira do campo da reconhecimento e nos lança diante do acaso, onde nada é previsível, onde nossas relações com o senso comum são rompidas, abalando certezas e verdades (LEVY, 2011, p. 100).

É importante perceber que a arte, para a cartografia, não ocupa um estatuto de ferramenta, de utilitário, mas se exerce como dispositivo de criação dos territórios-mundo. Sendo assim, o decalque da arte como um utilitário não cabe ao exercício cartográfico que se interessa pelo ato de criar, pela experimentação, pelo processo onde deslizam os acontecimentos que mobilizam uma obra.

De fato, nosso sistema de pensamento hegemônico produziu sujeitos que buscam conhecer pelo reconhecimento, pela via da reconhecimento (MAURÍCIO e MANGUEIRA, 2011). Somos apegados a reproduzir o *status quo*, porque buscamos as respostas certas garantidas pelo encontro com o mesmo, com a certeza identitária do espelho que reflete a imagem do mundo e nos assegura estarmos alojados em seu interior. Ao cartógrafo não é possível se exercer sem as forças do fora em seu caráter caótico, singular, mutante. Somente elas em seu plano de imanência, são capazes de forçá-lo a criar realidade. O artista engajado nos processos disruptivos da invenção pode servir ao cartógrafo, não como modelo, isso é impossível em matéria de criação. Mas como contágio, paixão, devir. Ao cartógrafo, cabe devir artista, lançando-se no exercício poético, ou seja, no exercício do que está em curso no ato de criar, investindo no processo enquanto experiência de si. Assim, um professor-cartógrafo, por exemplo, não faz uso de um filme na sala de aula para buscar identificar nele o retrato de uma realidade, mas convida seus alunos a experimentarem o território-filme como modo de fugir do mundo dado, acessando potências de novas composições de vida.


O ato de criar, na cartografia, pressupõe o investimento nos processos em fluxo quando somos lançados na composição de um território-mundo, seja com partilhantes na atividade de pesquisa, quando passeamos por entre paisagens ou quando conversamos em entrevistas ou em rodas; seja na educação, quando transitamos entre herança e subversão dos modos de vida, das tradições, do saber; ou, na

clínica, quando o abjeto, o expurgo, os sonhos, o real se escancaram. Criar aqui é uma teimosia. É insistir para furar a imagem do mundo e, assim, fazer pingar as possibilidades do vivo quando o que está posto é intolerável, quando o que está dado já não serve mais.

Todavia, devemos sempre lembrar que embora o plano onde residem as possibilidades do vivo – o plano de imanência – seja a condição da invenção de seus mapas, estes ainda são o grande desafio para o cartógrafo. A subjetividade pautada na reconhecimento e na representação das coisas é uma força que ainda nos atravessa. É necessário rigor sensível para perceber os decalques mesmo quando cremos cartografar com mapas. Ou seja, o cartógrafo está sempre vivendo um certo desconforto pelo tensionamento entre essas forças e formas. O caráter estético desse método nos convoca a sermos autores de uma obra povoada pela multiplicidade do encontro. Isso quer dizer que a singularidade disruptiva do mapa não será produzida por um Eu, mas por uma multidão. A escrita rizomática da cartografia deve operar pelo meio, nem eu-sujeito, nem outro-objeto, mas um dizer “impessoal” tamanha sua singularidade. Como na literatura, onde Deleuze pinça a potência imanente da escrita:

Mas a literatura segue a via inversa, e só se instala descobrindo sob as aparentes pessoas a potência de um impessoal, que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: um homem, uma mulher, um animal, um ventre, uma criança... (...) a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu (DELEUZE, 2011, p. 13).

Como cartografar *um* território-mundo se não criarmos os mapas desmontáveis de nós mesmos? Dizer que o cartógrafo é implicado nos territórios que habita tem sérias consequências, pois significa que há uma injunção ética na perspectiva da invenção de si mesmo, na medida em que o obriga a desobstruir os fluxos estancados pela codificação do mundo regido pela identidade fixa das coisas. Implicado em



sua atividade, o cartógrafo precisa se transformar, mudar de lugar, mover-se, inventar para si *uma* outra vida. Cartografar é acompanhar processos. Mas essa afirmação pode satisfazer o equívoco. Não se trata de acompanhar processos para interpretá-los, entregando respostas predeterminadas. Destituir-se do lugar de saber/poder que busca análises significantes é uma tarefa necessária ao cartógrafo. Inventar caminhos que se compõem na territorialidade produzida quando ele se conecta pelo engajamento ético-político do encontro com a diferença constitui o apelo estético da cartografia. Isso muda tudo. Não mais um desejo utilitário, mas um desejo maquínico que quer produzir produção, efetuando a própria vida em sua heterogeneidade. Como afirmam Deleuze e Guattari em *O Anti-Édipo* (2011b), o processo não deve ser tomado “como uma meta, um fim, nem confundido com sua própria continuação ao infinito” (p.15), pois há uma conexão entre as máquinas desejantes, onde o produzir está inserido no produto. Acompanhar processos implica, pois, em produzir produção, disparando sempre novos processos nos territórios existenciais: “A regra de produzir sempre o produzir no produto, é a característica das máquinas desejantes ou da produção primária: produção de produção” (p. 18). Enfim, ao cartógrafo não basta acompanhar um processo se o que busca é atingir uma meta. A ele cabe seguir o rastro dos processos, produzindo desvios, enquanto máquina desejante que corta os fluxos em função das acoplagens que é capaz de operar a partir do campo de afetações que vive na composição dos territórios-mundo.

É nessa perspectiva que Guattari (2012) situa a singularidade desse engajamento como um novo paradigma estético. Não se trata de uma referência às Artes com “A” maiúsculo, no sentido das expressões estéticas institucionalizadas, reconhecidas e prestigiadas socialmente. Mas, da “dimensão de criação em estado nascente, perpetuamente acima de si mesma, potência de emergência subsumindo permanentemente a contingência e as vicissitudes de passagem a ser dos universos materiais” (p. 117). Ele parte da constatação de que,

nas sociedades ditas primitivas, os rituais sensíveis como a dança, a música, as formas plásticas etc., faziam parte do *socius* a um tal ponto que não cabia um especialismo dirigido às atividades estéticas no sentido de tornar a arte uma espécie de competência disciplinar. Nessas sociedades, os modos de subjetivação se constituem como “agenciamentos territorializados de enunciação” em íntima conexão com o mundo externo, de modo que não se organizam em segmentos de interiorização, mas por registros eminentemente práticos e expressivos, onde o mundo das coisas materiais e das entidades imateriais não se organizam de modo segmentado, em planos diferentes, mas incidem um no outro diretamente. Com as sociedades capitalísticas desenvolvidas em torno da noção e do valor de indivíduo, tais agenciamentos maquínicos são desterritorializados e passam a se organizar a partir de um polo de referência transcendente que segmenta ou, como Guattari chega a dizer, despedaça a subjetividade em polos imateriais como a Razão, a Vontade, o Belo etc.

Desse modo, à subjetividade polifônica é sobreposta uma subjetividade que funciona de maneira binária, separando o inteligível e o sensível, o real e o imaginário, o pensamento e a ação e solicitando o ordenamento das polarizações a instâncias transcendentais (o Deus, o Ser, o Significante etc.). Com efeito, os agenciamentos maquínicos desterritorializados fazem do infinito incorporal, que outrora era plasmado nos rituais animistas, uma espécie de radical livre que precisa ser reterritorializado, fazendo recurso ao dito simbólico transcendente capaz de sobrecodificá-lo, remodelando os territórios subjetivos segundo faculdades mentais, um eu, papéis sociais, sexuais etc.

Guattari (2012) propõe um terceiro tipo de agenciamento, o qual denomina “processual”. É nesse tipo de agenciamento que investe sua proposição do paradigma estético, na medida em que este passa a operar de modo transversal aos demais universos de valor, “cujos focos criacionistas e de consistência autopoietica ele só faz intensificar” (p. 120).

O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. Mas essa escolha ética não mais emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei ou de um deus único e todo-poderoso. A própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual (GUATTARI, 2012, p.123).

Nesse sentido, o autor afirma que a potência de agir politicamente, de pensar filosoficamente e de conhecer cientificamente não funcionam em oposição ao plano das sensibilidades, mas são intensificadas por ele enquanto potência estética de sentir. É exatamente nesse movimento de criação processual, que opera transversalmente entre a materialidade dos territórios e os recursos transcendentais de significação, que o cartógrafo deve se engajar. Como um *bricoleur*, ele deve compor suas experimentações para produzir configurações subjetivas mais singulares.

Nessa trilha para tornar o processo do pensamento uma experiência ativa capaz de operar os cortes necessários à criação, Deleuze (2013) também propõe visitar outras paisagens, territórios alhures que, em sua estranheza, operem novas territorialidades. Ele chamou de intercessores esses artifícios que retiram o pensamento de sua imobilidade para forçar o ato de pensar como processo de criação de pensamento.

Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. [...] O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (DELEUZE, 2013, p.160).

Assim, na perspectiva rizomática da cartografia proposta pelos dois autores, percebemos o apelo estético como ethos do pensamento e da ação, na medida em que procura operar por aproximação com os diferentes campos da tecnociência, da política e da filosofia, avizinhandos da experimentação sensível dos processos em curso na própria vida. Como afirma Deleuze (2013, p. 161), “às ficções pré-estabelecidas que remetem sempre ao discurso do colonizador, trata-se de opor o discurso de minoria, que se faz com intercessores.” É exatamente nessa direção que o cartógrafo deve ser atravessado pelas forças do fora, capazes de lhe colocar em estado de desterritorialização, por meio de intercessores sensíveis, de modo que seja lançado no exercício da criação de linhas de fuga, de desvios, frente aos planos molares instituídos que lhe mantêm sedentário e propenso à reprodução dos modelos hegemônicos.

TRAÇAR MAPAS É COMO ANDAR NO ESCURO

A experiência na qualidade de educadora-cartógrafa, acompanhando pesquisas realizadas por trabalhadoras e trabalhadores no campo da Saúde Mental em diferentes contextos socioinstitucionais permite avançar, aqui, algumas notas preliminares para pensarmos sobre o exercício da cartografia nos contextos formais, sejam eles profissionais ou acadêmicos. Trata-se de pesquisas relativas às práticas de pessoas em seus exercícios profissionais, visando, através desse método, a inovação dessas práticas a partir de um trabalho crítico que põe em questão os modelos e protocolos instituídos pelos serviços onde atuam como coordenadoras de equipe, técnicas de referência em diferentes campos de atuação ou gestoras de equipamentos e das políticas públicas.

Nessa trajetória, é interessante perceber o desafio que a pesquisa cartográfica suscita nos processos do pensamento, mas, também, nas práticas de intervenção que se procura propor nos diferentes contextos. Sair do livro-raiz não é tarefa fácil, na medida em que somos, a todo tempo, interpelados pelas formas instituídas à guisa de resultados dentro de uma presumida competência teórico-prática. O velho binarismo entre teoria e prática atua vigorosamente nos espíritos, de modo que, por mais que estejamos desejosos pela experiência viva e pulsante dos encontros com os territórios-mundo em seus estados de devir, vira e mexe, somos tomados pela fórmula de um suposto saber teórico e técnico que nos põe numa injunção de saber para poder agir.

É difícil largar mão da meta vislumbrada pelo resultado para confiar no processo como modo de produção de mapas na pesquisa, como atividade de intervenção no mundo e composição de novas maneiras de agir. Nesse sentido, não é incomum que se reduza o método a uma ferramenta de uso para fazer cumprir uma etapa obrigatória da pesquisa, sem que este agencie o próprio processo do pensamento em curso na vida do pesquisador. Mesmo identificado à proposta, o pesquisador tem o risco de cair nessa armadilha, pois cartografar exige muito mais que um exercer-se racionalmente. É um jeito de viver, mais do que uma competência intelectual. Se começa por aí, aquele que se pretende cartógrafo não se põe como corpo vibrátil, não areja o pensamento, não escuta sua intuição, não se disponibiliza aos encontros com os autores que lê, com as paisagens que atravessa, com pessoas, naturezas, animais, plantas e tantos outros planos materiais ou imateriais. Nesse caso, a escrita permanece dura e segmentada. A despeito do brilhantismo intelectual que possa apresentar, ela permanece separada da vida, obediente às etapas e ao formalismo insípido dos protocolos institucionais. Isso se denuncia no modo como se lê os autores, ao tomá-los como pressupostos da retórica acadêmica, mais do que aliados na criação de novas conexões entre conceitos e vivências. Também, no modo como se escreve, reservando à etapa da metodologia a explanação da dita cartografia como modalidade de pesquisa.

Não é incomum cedermos à lógica da significação da vida balizada pela busca dos resultados em esquemas analíticos que se preocupam em explicar a realidade como quem descreve uma fotografia. Nesse circuito, precisamos saber antes de poder agir no pensamento, na escrita e na clínica e nos modos como interferimos nos processos em curso. A cartografia é uma clínica do sensível. Nela, o saber não se põe como previsibilidade, mas como uma coragem. Sabe que precisa experimentar para criar conexões. Investir no processo parece a linha transversal que cruza todos esses tensionamentos. Porque o processo é o meio, a via de passagem sempre mutante. Nem o começo da previsibilidade das hipóteses, nem o fim das respostas que engolem as possibilidades do mundo.

A tarefa do cartógrafo é, pois, intensificar os fluxos dos processos que quer mapear. Para isso, fechar os olhos para ver com a pele é mais potente do que a claridade que enxerga certezas esclarecedoras. O escuro é interessante ao cartógrafo, porque o põe num estado de intuição que o torna disponível ao campo das sensibilidades que se insinuam como vagalumes, pequenos lampejos, operando suas percepções e afetações.

Diários de bordo

Na composição da cartografia como mapeamento dos encontros em sua singularidade, o diário de bordo se apresenta como um dispositivo de criação de registro. “Tal é o primeiro sentido do processo: inserir o registro e o consumo na própria produção, torná-los produções de um mesmo processo” (DELEUZE E GUATTARI, 2011b, p. 14). Isto é, cartografar não passa apenas pela produção cujo produto seja produção – produção de produção – mas, passa também, pelo modo como abrimos uma trilha na travessia. O ato de formular uma escrita sobre o processo no qual estamos engajados, na qualidade de cartógrafos, nos põe em movimento no plano das intensidades, levamos ao ato de pensar à medida que vivemos as afetações. No diário, não se trata de registrar para não esquecer. Trata-se de inventar uma escrita para o que experimentamos e de mapear os traçados como uma grafia do movimento. É um ato de criação.

Escrever para não esquecer nos coloca na busca do significado acerca do vivido. Persegue o registro como roteiro até o ponto presumido de chegada. O mapa, contrariamente, pressupõe a escrita como criação de um rastro deixado pelas andanças intensificadas pelas conexões estabelecidas pelo próprio caminhar. É a produção de registro de um acontecimento que pode ser capaz de reverberar em novas e outras conexões porvir, em outros caminhos de pesquisa e intervenção. Sobre isso, não se trata do mapa que se torna modelo, fixo, capaz de ser replicável. Mas, do ato de perscrutar a jornada, criando linhas que, longe de se prestarem à qualquer cópia, têm a força de disparar outros processos de ação, trazendo à tona mapas em devir.

A criação de registro na cartografia, em seu apelo sensível, não cabe no âmbito das descrições de eventos um após o outro, na busca de um nexos causal entre eles. Ela tem a força de surpresa que rasga a teia de previsibilidades, descortinando contradições e produzindo sentido. Assim, também o diário é um exercício que exige mais a aventura de quem não sabe o caminho do que o roteiro que assegura o ponto de chegada.

Intercessores, desterritorialização e criação

Como discutimos anteriormente, a cartografia só se exerce em contato com as forças do fora. É decisivo que saíamos do abrigo sereno e confiado do território já habitado, para experimentarmos o atravessamento em nosso corpo daquilo que desconhecemos. Engajar-se na ética dos devires é muito importante e necessário. Para sair da imobilidade, abrir mão do sedentarismo do *fast food* das ideias, o cartógrafo precisa se pôr ao ar livre. Ele precisa experimentar tempestades e calmarias que o levem para fora ou deixem o fora entrar em sua casa. Isto é, ao se dispor a produzir interferências no mundo, ele deve experimentar, ele mesmo, interferências. É uma espécie de contágio que se propaga, nunca da mesma maneira, mas sempre operado pelos afetos.

Como já mencionamos, Deleuze (2013) propõe, a partir de seu próprio modo de criar conceitos, que saíamos da imobilidade do pensamento e da ação, por meio das interferências efetuadas pelos intercessores: “O pensamento não pensa sozinho e por si mesmo, como também não é perturbado por forças que lhe permaneceriam exteriores. Pensar depende necessariamente das forças que se apoderam do pensamento” (VASCONCELOS, 2005, p.1220). No seu percurso, a filosofia não pode ser desconectada da arte, à medida que se exerce, ela também, como modo de criação, no seu caso, criação de conceitos. Para ele, trata-se de fazer filosofia a partir da não-filosofia. Ou, em qualquer outro caso, onde a criação esteja em vista, avizinhar-se do não-saber para inventar um método que produza outros contágios. Poderíamos, então, considerar que sua experimentação filosófica nos deixa pistas cartográficas para nos lançarmos no exercício estético de nossas próprias experimentações.

Tem sido muito interessante perceber os encontros disruptivos na atividade educativa, acompanhando pesquisas e intervenções clínico- institucionais. Perceber que a potência desse ethos está em nos despojarmos dos nossos lugares instituídos como quem se infiltra e se mistura a partir dessa mobilidade operada pelos intercessores.

Numa atividade de extensão universitária numa instituição para adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas, onde alunos da graduação em psicologia propuseram encontros a partir de um cineclube semanal, o engajamento por meio dos filmes se intensificou ao ponto de se tornarem conhecidos como “o pessoal do cinema”. Mesmo para quem não conhece essas instituições, não deve ser difícil imaginar o desafio de estabelecer uma relação de confiança, na medida em que, sobretudo o psicólogo, é aquela figura que vai remeter ao juiz o estado atual do comportamento dos jovens. O intercessor cinema, nesse caso, traçou uma linha transversal por meio da qual todos, em suas radicais diferenças, ocupavam o mesmo território existencial da experiência fílmica. Ele lançava as pessoas para fora de suas identidades e as colocava em devir, disponíveis ao encontro.

Outra vivência, desta vez uma pesquisa de mestrado, cuja profissional-cartógrafa era coordenadora técnica de uma equipe de um consultório na rua, inquieta por sair da imobilidade dos protocolos instituídos pela lógica ambulatorial. Em seu esforço, ela esbarrava nas cristalizações do fazer técnico, dos lugares de poder, dos jogos partidários e, também, da demanda cristalizada das próprias pessoas em situação de rua que só se endereçavam à equipe para marcações de consultas médicas, amortecendo a força instituinte da proposta e reforçando o imaginário biologicista do cuidado em saúde. A ruptura só aconteceu quando foi possível sair da posição de “técnica de referência” para sentar nas calçadas, escutando *reggae*, conversando e fluindo na temporalidade do cotidiano daquela vida. Ela e algumas pessoas de sua equipe foram “batizadas” como “as meninas da favelinha”. Deixaram de ser “psicólogas” (sem deixar de ser psicólogas) e entraram em estado de devir mundo.

Ainda, outra psicóloga, desta vez numa casa de acolhimento para meninas e adolescentes, marcada pelo forte poder disciplinar da vigilância e do castigo materializado em tantos cadeados que, definitivamente, nem traziam ares de “casa”, tampouco de “acolhimento”. A fuga da lógica dominante capaz de dilatar os poros do cuidado sensível, encontrou nas práticas integrativas da auriculoterapia e da ventosaterapia uma potência micropolítica capaz de abrir as trancas das grades para acessar a partilha das experiências, traumas e narrativas possíveis daquelas meninas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo desse texto foi de suscitar desterritorializações, pequenas rupturas no pensamento-raiz que pode ser impeditivo, mesmo aos espíritos mais atraídos pela cartografia, na composição micropolítica de mapas móveis e desmontáveis. Buscamos discutir que sem o apelo estético cartografar territórios-mundo se torna impossível. Não se trata

de fazer um uso da arte como disciplina, mas de contagiar o próprio corpo com seu apelo sensível para criar.

Enfim, na processualidade dessas experiências, o caráter estético das forças do fora sempre parecem permitir a composição de uma obra, da criação de uma arte singular. Reproduzir uma posição utilitária do método sem recolocar sempre a injunção estética como princípio ético só reforça o *status quo* e retira da arte como ato de criação seu caráter revolucionário. Para cartografar é necessário devir artista.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972-1990). 3ª Ed. São Paulo. 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. 2ª Ed. São Paulo. 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª Ed. São Paulo. Vol. 1, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª Ed. São Paulo. 2011b.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2ª ed. São Paulo. 2012.
- LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro. 2011.
- MAURÍCIO, Eduardo; MANGUEIRA, Maurício. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *In: Fractal: Revista de Psicologia*, v. 23, n.2, Maio/Ago, 2011. p. 291-304.
- NEVES, Claudia E. Abbês Baeta. Modos de interferir no contemporâneo: um olhar micropolítico. *In: Arquivos Brasileiros de Psicologia [On line]*, v.56, n.1, 2004. p. 02-20.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia e ESCÓSSIA, Lílíana (Org.). Pista do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre. 2012. p. 17-31.
- VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *In: Educação & Sociedade*, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005. p. 1217-1227.



18

Paulo Emílio Macedo Pinto

das aprendizagens com fotografias familiares:

talvez uma
auto/etno/foto/bio/grafia
afetiva performativa

Essa lembrança que nos vem às vezes
Folha súbita
Que tomba
Abrindo na memória a flor silenciosa
De mil e uma pétalas concêntricas...
Essa lembrança... mas de onde? De quem?
Essa lembrança talvez nem seja nossa,
Mas de alguém que, pensando em nós, só possa
Mandar um eco do seu pensamento
Nessa mensagem pelos céus perdida...
Ai! Tão perdida
Que nem se possa saber mais de quem!
(QUINTANA, 1997, p. 152).

Ao lembrar-me da última casa onde morei, no bairro de Casa Amarela, em Recife (Pernambuco), não me recordo da presença de alguma fotografia pendurada nas paredes ou organizadas em algum álbum de imagens familiares.

Havia apenas duas únicas fotografias, doadas por minha mãe, dispostas sobre uma grande e velha mesa retangular de madeira rachada, para oito lugares, de cor castanho, que certamente serviu para outros encontros familiares em casas mais amplas, e que foi por mim garimpada num humilde brechó de móveis antigos.

A mesa de oito lugares nunca teve necessidade real, e nem fazia sentido naquele apartamento também antigo e amplo, onde residiam efetivamente apenas três pessoas, com exceção de outras que frequentemente circulavam por ele, enchendo o espaço de felicidade, que lembrava os ares de minha grande família.

Os oito lugares, antes sem razão consciente, depois foram acolhidos por mim, com mais clareza, como sendo o espaço afetivo que cultivei mantendo sempre presente meu pai, minha mãe, minhas três irmãs, meus três irmãos e toda minha ancestralidade sanguínea e afetiva.

As duas fotografias doadas por minha mãe, descansadas sobre a mesa, faziam lembrar-me de onde eu vinha, iluminando as trilhas de algum destino de felicidade e paz infinda onde eu pretendo um dia chegar.

Figura 1: Fotografia exposta na mesa da sala (bisavós maternos e cria. Minha avó é a terceira criança, da esquerda para direita).



Fonte: acervo particular.

Uma dessas fotografias era da família de meu bisavô paterno, colocado ao lado de minha bisavó, arrodado por todos seus filhos ainda crianças. Bisavôs paternos que eram também tios avós de minha mãe, e assim meus tios bisavós, denunciando tradições consanguíneas comuns às heranças judaicas, indígenas e africanas que formam nossa tríade ancestral, e que servem de mote para alguns de meus trabalhos criativos em performance.

Nessa fotografia, entre as crianças, está minha avó paterna, pessoa que nunca conheci e que por isso mesmo a busca de sua imagem sempre me causou inquietação, levando-me a interessar pelo universo da fotografia como disparador afetivo da pesquisa e criação

em arte e suas relações com meu autoconhecimento e formação. Vovó cometeu o suicídio com 33 anos.

Essa imagem só chegou às mãos de meu pai, filho dela, e às minhas, há pouco anos. Dialogar sobre o suicídio é debulhar rosários de dores. Nessa busca, priorizei sempre desconstruir o mito silenciado que amplifica o tema, nos tratos familiares, buscando saber dos sabores e saberes de minha amada avó: o que gostava de fazer/vestir/comer, que sonhos tinha, que canções cantava, que conselhos dava aos filhos... Isso me dizia mais que sua morte.


A outra imagem era a de meus pais abraçadinhos, a rirem espontaneamente, como eternos namorados que sempre foram, e continuam a serem, tendo a natureza rural como testemunha desse afeto. Essa identidade rural também emprenha de sentidos minha criação.

Figuras 2 e 3 – Retratos de meus pais, um mais recente e outro quando namorados.



Fonte: acervo particular.

Uma terceira imagem soma-se a essa segunda, cópia “roubada” do álbum familiar, que comprova a mimese do gesto repetido na foto mais atual, confirmando os laços com a natureza e as vivências da zona rural.



Ao olhar pelo retrovisor do tempo sinto que todo meu caminho de criação e fazer é uma espécie de homenagem ao amor de meus pais, a meus afetos, ancestralidade e reinvenção de uma integração com a natureza. Um amor robusto reinventado nas curtas referências dos amores maternos que tiveram, já que ambos perderam suas mães quando criança. Um amor que no corte trágico dessas referências fez-se chama para os filhos, família, amigos e conhecidos. Um amor que não teme des/encontros, que se apura no fogo das cumplicidades e contradições. Amor que não receia amar a estranheza da vida. Amor que mais se revela como aprendizagem de sobrevivência, quando permite-me tocar imagens guardadas de vários tempos, propiciando um refazer-me hoje para ser-me mais afeto agora e amanhã.

O retrato do amor a/temporal de meus pais ensinou-me a apostar nos afetos firmes e flexíveis, e a abraçar as heranças e imagens que nascem deles. Esse retrato auxilia-me a olhar as minhas adversidades e às do mundo com mais ternura e consciência, com sanidade e poesia. Esse retrato é o espelho de outros retratos que revelam minhas faces, meu de/ambular e seus mistérios (gozosos, luminosos, dolorosos, gloriosos...).

Espelho mágico em que se conjugam o real e o imaginário, ponte entre o presente e o passado, emblema, documento de identidade, é de uma memória subjetiva que as fotografias de família recebem seu valor e seu significado próprios. Fragmento do real que recorta o fluxo do tempo, toda foto é um registro parcial, uma pista para o trabalho da memória. Pista, todafoto encerra um mistério (BARROS; STROZEMBERG, 1992, p. 80).

Nas outras moradas onde residi, após sair da casa de meus pais em Fortaleza (Ceará) também não me recordo de foto alguma nas paredes ou em álbuns guardadas. Foi assim na Rua do Hospício, no bairro da Boa Vista, Recife; e no bairro Alto do Céu, em Jaboatão dos Guararapes (Pernambuco). A travessia apontada pelos nomes das ruas e bairros sugerem também outros mistérios, do hospício ao alto do céu é um caminho também de via crucis, dores, paixões, superações e mudanças.

Quando no seminário Salesiano, motivado por uma vivência religiosa, na segunda metade dos anos de 1990, também não me recordo de fotografias de minha família penduradas nas paredes do quarto onde dormia, compartilhado sempre com mais alguns colegas. Foi assim nas duas casas do bairro do Bongi, e na casa provincial, no bairro da Ilha do Leite, todas localizadas em Recife.

Também morei um ano desse período religioso em Barbacena, Minas Gerais, por ocasião da experiência do noviciado, onde professei os primeiros votos de pobreza, castidade e obediência. Depois abandonados por diversos motivos internos/externos a mim.

Nessas casas religiosas as fotografias que existiam eram apenas as dos santos inspiradores da congregação. As fotos de família representavam apego afetivo e assim, não eram cultivadas. Há negação do amor nos que se põe a serviço do amor.

Durante o período do doutoramento em Educação Artística, morei na cidade do Porto, Portugal. E no pequeno espaço que dividia com meu companheiro também não figuravam nas paredes as fotografias de minha família, nem as da família dele.

Talvez pareça estranho para quem se identifica tanto com a fotografia familiar a ausência delas nas paredes das casas onde viveu, contradizendo um legado deixado pelos pais e outros familiares... Mas à inexistência material das imagens nas paredes das casas onde morei contrapõe-se às imagens impregnadas em minha mente/corpo, suspensas em paredes de memória/afeto, que me acompanham desde pequeno, como um desejo perene de quem quer guardar a cada mudança de casa aquilo que lhe parece mais e/terno.

Essa memória fotográfica dilatou-se principalmente quando de minha saída efetiva da casa de meus pais no ano de 1996, quando me aventurei a peregrinar para outra cidade/estado diferente de onde tinha

me feito gente. A ilusão da busca de um lugar de paz/felicidade externa, quando da confirmação da sexualidade que gerou conflitos subjetivos/familiares/sociais, fez-me habitar em moradas apontadas por qualquer primeiro destino, evitando mais confrontos e desintegração das relações afetivas familiares. Aceitar-me como sou foi uma aposta cara no deslocamento geográfico, para preservação do amor familiar. Amar é também não permanecer.


Hoje compreendo que a ausência de fotografias nos espaços onde habitei, depois de sair da casa de meus pais e longe da proteção das asas do seio familiar, tem a ver com o sentido de sobrevivência solitária, uma espécie de mecanismo de defesa que encontrei para diminuir o impacto do sofrimento com a ausência das pessoas que tanto amava, e que por causa de minha condição afetiva/sexual deu-se uma encruzilhada que exigiu de mim mudança de rumo.

De certa forma não visualizar as imagens deu-me a segurança para tentar seguir adiante, diminuindo o peso da distância dos afetos.

Quando se nasce e se cria numa família grande, cheia de vivências afetivas intensas, a dor da separação é muito forte e a tentação da volta ao aconchego do lar primeiro segue a mesma proporção. Aquelas imagens compreendiam ao mesmo tempo a força do amor e seus perigos, pelos afetos que evidenciavam a sedução por acomodações.

A imagem é fácil de entender e acessível a todos. A sua particularidade consiste em que ela se dirige à emotividade: não deixa tempo para a reflexão nem para o raciocínio, como é o caso com a conversação ou com a leitura de um livro. É na sua imediatez que reside a sua força e, também o seu perigo (FREUND, 1995, p. 200).

A ideia de que uma fotografia posta na parede cumpriria o sentido de reforçar uma presença causava-me enorme desconforto. Para mim essa presença fortalecia justamente o contrário, uma grande ausência que talvez eu não conseguisse dar conta e possivelmente desistisse de trilhar um caminho diferente daquele que parecia para mim predestinado.



Nas casas onde nossa família nuclear residiu em Juazeiro do Norte (até 1980); Fortaleza (de 1980 até hoje); e também na casa do sítio em Aquiraz, todas localizadas no Ceará, sempre figuraram fotografias nas paredes. Existem também aquelas dispostas em móveis diversos, que pela idade igualmente guardam muitas outras memórias. Essas imagens se proliferam com a chegada de novas pessoas à família, através dos casamentos e nascimentos dos netos, e registros de inúmeras vivências familiares constituídas na passagem do tempo.

Existem também álbuns fotográficos conservados no guarda-roupas do quarto de meus pais, reservados à esfera particular, ou ainda às consultas acompanhadas por parentes e amigos mais íntimos. Sobre esses álbuns é possível debruçar os olhos e perder tempo a espiar passados e relemburar situações que só as imagens ajudam a acreditar que realmente ocorreram. Imagens engessadas que silenciam muitas histórias alegres e tristes, cerimonialistas ou mais espontâneas.

Meus olhos sempre passearam por aquelas fotografias todas, espalhadas na casa de meus pais. Aliás, meu olhar sempre foi um dos sentidos mais apurados, um mecanismo de sobrevivência de uma criança tímida forçada a guardar segredos, no meio de um grupo de seis irmãos, e primos e tios que sazonalmente residiam conosco. Os olhos e os ouvidos guiaram meus passos, enquanto a voz ia encolhendo diante dos percursos das descobertas do que eu era, do que des/afeto, do inefável amor da família nuclear aos abusos de parentes e pessoas próximas.

Com o passar dos anos imagens, sons e poesia alimentaram minha infância criativa, fazendo-me vingar. As fotografias de minha família e as histórias sobre elas, sobre as pessoas presentes nelas e as situações que lembravam, se constituíram como um grande interesse meu. Desde cedo havia compreendido que aquelas imagens falavam e eu estava disposto a escutá-las. Imaginava que por detrás daqueles retratos outros segredos de família, como o meu e de minha

avó, estariam nelas bem guardados. Toda família tem seus segredos. Meu olhar abelhudo cutucava outros olhares com a intenção de revelar realidades para além daquelas que a estampa mostrava.

Hoje imagem e poesia refletem-se em meu trabalho de criador, curioso, provocador, experimentador, poeta, escrevinhador, ator, performer, arte/educador, arte/terapeuta, investigador, arte/terapeuta, psicólogo... Por suas características estéticas e sociais as fotografias de família inspiraram-me in/conscientemente a perseguir o caminho das artes, despertando-me também para compreensões acerca das histórias de vida de pessoas próximas e não, e para a relação delas com o mundo, como modo de performance subjetiva/social.

Ao entrar em contato com retratos familiares procuro através da experimentação auto/etno/foto/bio/gráfica focar minha relação com a imagem em tempos/espacos diversos, e partindo desse recorte de esfera particular vou re/encontrando ressonâncias sociais, através de práticas re/criadoras interdisciplinares.

Esse re/encontro propicia tirar do limbo registros subjetivos/coletivos de afetividades escanteadas pela fugacidade das tecnologias e relações humanas atuais. O papel impresso, frágil e concreto, é uma esperança de poética real aos excessos fluidos de contemporaneidades.

Guardadas na permanente provisoriedade de caixas de sapato, as fotos incorporam uma missão e uma esperança: são mensagens para a posteridade, uma forma de fazer-se conhecer, não apenas para os contemporâneos, mas também para aqueles separados pelo espaço e pelo tempo, para aqueles já nascidos e para aqueles que ainda vão nascer (KIM, 2003, p. 245-246).

Ao re(vi)ver as imagens familiares percebo que cada fotografia abre uma janela poética descortinadora de temas sociais comuns a muitas outras pessoas. Histórias, às vezes, não contadas em seu tempo/espaco singular, e que reverberam noutros tempos/espacos ampliados. Escutar as narrativas sobre as imagens que carrego como

bagagem da vida é escutar a mim mesmo, é refletir sobre minhas aprendizagens extensas e sobre a maneira como me relaciono expressivamente com o mundo.

A abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação- formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2006, p.14).

Ao re/visitar as imagens familiares re/aproximo-me do grupo familiar de outra forma e intensidade, depois de mais de 25 anos a experimentar viver noutras localidades, pouco partilhando de momentos comuns. À medida que experimento re/visitar os retratos de família abro um portal de re/descobertas pessoais/coletivas recheadas de memórias afetivas. Essas aproximações e achados permitem diálogos com familiares que referendam o sentido de minhas buscas auto/etno/foto/bio/gráficas como catalisadoras de vivências sociais que re/acendem meus processos criativos.

Compreendendo o poder dessas vivências imagéticas, questiono-me: Quem sou eu diante dessas memórias fotográficas? Como a auto/etno/foto/bio/grafia pode se configurar como ponto de partida para a criação artística? O que me faz a crer que o álbum familiar me auxilia a olhar as complexidades das realidades da vida? Como essa crença influencia meu modo de performar minha subjetividade no mundo? Que referências se somam a essas heranças imagéticas, fazendo-me compreender contextos sociais diversos e atura neles?

Há tempos venho tentando decifrar o que algumas imagens do álbum defamília representam para mim, porque invadem minha investigação/prática povoando-a de sentidos. A ideia de confrontar-me com estas imagens, das quais muitas vieram antes de mim, colocam-me

num desafio de observação/análise do antes e do depois, ou ainda passado recente, dado que o tempo presente é impossível de ser registrado pela fotografia. A fotografia é em essência a representação do passado, guardado em algum suporte, a re/cobrar consciência.

O reconhecimento das fotos de família pode funcionar como um desencadeador de lembranças múltiplas e constituir, de um lado, uma forma de resgatar um passado esquecido e de outro, no caso do pesquisador, um estimulante formulador de hipóteses para testar a comunicação das fotografias e o seu esquecimento temporário ou total. Pelo menos, as deformações progressivas da memória, que ampliam ou alteram o material original (LEITE, 2001, p.135).

Essas imagens plenas de passado são envolvidas por um contexto simbólico que apontam para temas diversos, como as presenças/ausências de pessoas nos retratos; as representações das perdas e das fases da vida; a família e suas configurações diversas e celebrações; questões sociais que se escondem por trás do desejo de quem captou a cena, perpetuando um momento etc.

A memória em um álbum de família é uma construção imagética de momentos; paisagens temporais que congelamos por acreditarmos que numa fotografia podemos abarcar os instantes, as pessoas, as emoções etc. As imagens trazem o enredo, narrativa, de alguns acontecimentos que passaram e que de alguma forma mereceram seu registro. Essa escolha pela re/lembrança é uma necessidade de no presente, ou no futuro, podermos voltar ao passado e vivenciarmos aquilo que não mais existe fisicamente, mas que metafisicamente está tatuado nos vestígios das percepções/emoções de nossa memória subjetiva/coletiva.

Os álbuns de família contam histórias em recortes temporais e temáticos, e ainda ampliam a percepção de alguns fatos de maneira mais específica quando conseguem ter sob seu domínio uma variedade de imagens de um mesmo evento, ou ainda quando neles há

apenas uma imagem capaz de poder dizer (quase) tudo que se passou naquele determinado átimo de tempo.

Ao visualizarmos uma fotografia deslocamos o tempo do passado ao presente e do presente ao passado. As interpretações dela sempre serão à luz da vivência daqueles que a re/veem e a re/leem. Essas re/leituras são carregadas de sentidos que podem nos des/aquietar, des/animar... Nesse processo, se dá a revelação de um rito de passagem que antes fora vivido e desejosamente registrado, e agora é re/vivido, contemplado, re/sentido, re/significado.

Num tempo/espço onde a imagem é utilizada em profusão pela mídia e pela arte, e, às vezes, pode perder seu sentido singular, dada a rapidez de sua manipulação, interesse-me pelo acessar da simplicidade do álbum de família como um ideário imagético de referência poética para minhas vivências amplas.

Talvez essa minha busca afetiva sobre imagens familiares não encontre sentido para uma perspectiva pedagógica/acadêmica que compreende a imagem apenas como apoio ao ensino (de artes) pelo viés das obras clássicas da pintura, da gravura, do desenho, do cinema, da fotografia (como arte) etc., como se somente estas diretrizes fossem realmente as únicas capazes de reverberar poética nos sentidos dos aprendizes de arte, arte/educação e de outros campos de conhecimentos da vida... Isso não me causa incômodo. Quando acesso qualquer álbum de família compreendo que nele está inscrita a micro/história como pó/ética de um mundo singular/plural afetivo.

Como uma contação de histórias, tenho buscado delinear novos olhares e sentidos sobre minha trajetória enquanto sujeito, criador e pesquisador, e sobre como esta trajetória se conecta com outras experiências compartilhadas em torno do imaginário do álbum de fotografias familiares e dos atos poéticos que penso que disso podem surgir. Esses retratos re/criam-me e às minhas personagens que per-

formam no bailado de suas histórias, costurando-se nas histórias de outras personagens reais e míticas, onde vida e sonho se misturam e anunciam esperanças.

O ato poético é um instante de sonho. É um instante inefável, irrepetível, sem passado, sem descrições, sem devir. Cada ato é outro ato, porque é um outro instante. Esses atos permanecem nas páginas da poesia e continuam a existir graças aos devaneios de um sonhador.

O ato e sua imagem, eis um mais que ser, uma existência dinâmica que recalca a existência estática tão nitidamente que a passividade não é mais que um nada. Definitivamente, a imagem nos estimula, nos aumenta, nos dá devir do aumento de si (BACHELARD, 2001, p. 34).

Na reflexão sobre vivências compartilhadas em torno de imagens costuro uma cartografia que define lugares de memórias. Esses lugares permitem cruzamentos entre traços de oralidade, escrita poética, musicalidade sugerindo uma ampliação dos fios de meu universo particular. O real e o imaginário, o histórico e o mítico se misturam num único trançado compondo um bordado de vertentes, afetos e expressividades que transitam várias margens, expandindo meus limites e fronteiras.

Nesse caminho auto/etno/foto/bio/gráfico assumo-me como sujeito/objeto de estudo que se abre em um álbum de colagens, reminiscências; um indivíduo que tem acesso incondicional aos materiais sobre a própria história de vida; um a(u)tor que se torna mais consciente de sua trama peculiar, cosendo e rendilhando relações e refletindo sobre costuras e bordados que se constituíram suas vivências, sentimentos, memórias e re/significações e modos de ser/sobreviver/resistir.

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição sine qua non. A memória é elemento-chave

do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: histórias de vida, biografias, autobiografias, diários, memoriais. A pesquisa (auto)biográfica, embora utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício de rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade (ABRAHÃO, 2004, p.202).

Quando penso num processo de criação auto/etno/foto/bio/gráfica imagino o re/nascer de um corpo que se desfaz em suas próprias memórias. Um corpo que carrega consigo imagens e histórias que desejam ser reveladas, sentidas por outras pessoas, comungadas com o mundo. Um corpo que marcado como a um sudário traz afixado indícios afetivos ancestrais e contemporâneos a si mesmo. Um corpo que na urgência de revelar-se descasca suas camadas de silêncios, confessando suas vozes; descama os rebocos de suas peles e paredes, evidenciando aquilo que lhe sustenta (e dissolve); desfolha suas caligrafias e estampas, expondo seus códigos, rascunhos e margens. Um corpo que transborda seus contornos misturando sua subjetividade com outras, constituindo-se memória coletiva. Um corpo maculado por mestiçagens, linguagens e referências ora primitivas, ora atuais; ora espontâneas, ora polidas; ora imagéticas, ora musicais; ora populares, ora bibliográficas... Corpo que se sabe de si e de seu destino pó/ético.

As mestiçagens, linguagens e referências vão surgindo no escopo da criação quando toco essas heranças imagéticas afetivas. Elas chegam em forma de outras citações imagéticas, teóricas, poéticas envolvendo temas que transpassam vida e formação humana/profissional, revelando assuntos in/contidos, como no desfolhar de um álbum fotográfico, que no jogo de in/visibilidades espelham suas tradições/credos/mitos/tabus familiares entre os desafios de se reconhecer múltiplo, em constante re/construção diante de inúmeras convenções sociais.

Fitando-me pelo retrovisor, mirando as faces/imagens/paisagens que fui; revendo os corpos/espacos/tempos/sentimentos que habitei e que habita(ra)m em mim; despindo-me e re/compondo-me perante outras lentes; e re/inventando-me em escrita poética analítica vou assumindo os riscos dos meus hibridismos, questionando as heranças imagéticas que se fazem presentes como memória afetiva/efetiva em minhas criações.

Reconheço que, como toda memória humana, o caminho que escolho como base de meus processos de busca também tem falhas. E aceita-se assim como o é, cheio de vais e vens e de ziguezagues, de hiatos, faltas eburacos, de atos falhos que se re/costuram em cerzaduras de rebotalhos sobre o refugio de vários elementos que compõem aqueles que se sujeitam às anamneses pessoais, repletas de lembranças, esquecimentos, alterações, fissuras, ranhuras, fraturas, f(r)icções... Lembrar alegre e dói, conforta e machuca, abraça e agride, beija e bate, corta e costura. Lembrar dá trabalho, fere e cura.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

Nessa busca de re/lembranças de passados, quase sempre presentes, no re/olhar de imagens familiares, o foco não é a imagem em si, mas o que ela diz, o que se revela, descamada pelos olhos,

silêncios e afetações de tempos/espacos sociais diversos. As imagens familiares sugerem sempre diálogos, análises e narrativas que se baseiam nas circunstâncias que as envolveram, e por isso não precisam estar preocupadas com normas técnicas de interpretação, que jamais diriam do mistério que encerram. Leituras diversas são possíveis, abarcadas pelas bagagens dos mapeamentos vivenciados por cada pessoa, livres das imposições engessadas acadêmicas.

Ao ler uma imagem, é necessário observar que, além do aspecto objetivo, do domínio da técnica e do equipamento, existe um componente subjetivo que depende da vivência, da percepção e da sensibilidade do autor. Quando as pessoas se empenham em entender e dar sentido ao mundo, elas o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. Portanto, não se busca mais na imagem fotográfica a coisa propriamente dita, mas a sua representação conceitual. Os valores culturais agregados ao sentido de ritmo e da relação entre formas e significados é o que vai reforçar a expressão do conteúdo de uma fotografia. (...) O que irá reforçar o conteúdo da imagem fotográfica é a disposição dos elementos para a composição do campo visual. No entanto, para a efetiva compreensão desta mensagem, o espectador irá buscar, em sua bagagem (memória visual) e na sua concepção de mundo, elementos de equivalência para chegar a uma dada interpretação (LIMA; SILVA, 2007, p. 6 – 7).

Acredito que todo trabalho de criação tem em sua base o esboço de uma imagem disparadora, que ilumina o caminho. Sob esta miragem se redesenham partituras de experiências, saberes/fazeres, e outros registros que se achegam como arqueologia de colagens em sobreposições in/imagináveis. Novas imagens, leituras, escritos vão compondo diários de bordo, livros de artista, cadernos de receitas, lembretes de fé, anotações de urgências que se apresentam como cartografias sensíveis, a guiar a trilha de veredas por paisagens meta/físicas afetivas. É nesse exercício constante de cuidar/curar os passados das imagens no presente de outras que conseguimos re/modelar os contornos interiores/exteriores, esticando as linhas das nossas/outras fronteiras, re/inventando novas ruas, bairros, cidades, estados, cidades, regiões, países, continentes subjetivos/sociais.

Considerando esses processos de re/costura de imagens internas/externas, compreendo a criação disparada pelas heranças afetivas como um trabalho espiritual, uma promessa, uma oferenda, um ex-voto, um despacho, um ebó, uma dádiva subjetiva/coletiva aos universos circundantes: da família nuclear à parental; das amizades aos entre/cruzamentos proporcionados pelas frentes de atuação como arte/educador, arte/terapeuta e multiartista; das erudições acadêmicas aos saberes/fazeres populares; dos espaços culturais institucionais às vivências criativas improvisadas, que mantêm a chama acesa animando as rodas do mundo em fé/festa/resistência.

A cartografia (...) é a ciência e a arte de expressar graficamente, por mapas ou cartas, os variados aspectos de uma paisagem ou uma superfície. (...) O olhar do cartógrafo é parte da construção daquilo que pretende apresentar. Seu percurso, cujas marcas estão registradas no caminho percorrido e em seu diário de bordo, é traduzido em cartas que apontam aquilo que vê e sente. (...) A cartografia diz respeito, basicamente ao mapeamento de signos, rastreando suas formações, contornos de regiões de produção de sentido, tensões que divisam e instauram discursos, estratégias de enunciação e toda significação que recorda um tempo e um lugar. (...) Acompanha as modulações que dão formas significativas às relações de afeto entre os homens. (...) Confronta o saber e o fazer pesquisa instituídos na modernidade, tal como método cartesiano, que fixa um lugar para o pesquisador e para o objeto que se deixa conhecer. (...) O cartógrafo, parte integrante da investigação, não se pretende neutro e com um lugar pré-fixado (CORREA, 2009, p. 35 – 36).

Com este escrito des/pretenso, devaneio pó/ético disfarçado de artigo, quero lembrar da importância do cuidado/registro memoria-lístico das heranças imagéticas familiares como poéticas afetivas disparadoras de processos criativos/cognitivos. Essas imagens ajudam a desembaiar as lentes de nossas leituras pessoais sobre o social. A coragem de assumir essas heranças subjetivas imagéticas e colocá-las à disposição do universo coletivo denuncia nossa crença nos processos de criação/produção relacional. As imagens familiares são mediadoras das auto/socio/análises e mobilizam mudança internas/externas.

Valorar imagens familiares primeiras, que por vezes não interessam ao circuito das artes nem da academia, e verificar que no decorrer do processo de qualquer formação pessoal/profissional é possível encontrar referências pó/éticas sociais para além dos padrões estéticos impostos pelos que ditam o que é arte e ciência social, é o mínimo que pode despertar uma busca auto/etno/foto/bio/gráfica.

Quando abraço as cartografias imagéticas familiares afetivas inspiro-me em algumas boas-novas que foram se achegando e povoando meu imaginário ao longo de minha formação humana/profissional, inebriando minhas paisagens mentais e encorajando meu olhar/escrita de pesquisador/criador/artista/educador. Aos álbuns de fotografia de minha família, somam-se as fotografias de família adquiridas em feiras e velharias de várias cidades da Europa, onde/quando estive a fazer o doutoramento em educação artística; as leituras diversas sobre família quando de minha especialização em abordagem sistêmica da família e quando do mestrado em psicologia clínica, na área de subjetividade da família; os materiais diversos colhidos sobre a exposição “Álbum de família”, que esteve no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, Rio de Janeiro, 2015, que reunia obras de artistas brasileiros/estrangeiros, que discutiam os conceitos de família nas imagens tradicionais; o olhar sobre pesquisas acadêmicas em vários programas de pós-graduação de universidades diversas que atualmente se abrem ao reconhecimento da auto/biografia, auto/etnografia, auto/retrato e álbum de família como pano de fundo para reflexões sobre vida/memória/criação em artes, arte/educação, arte/terapia e demais disciplinas; a reflexão sobre a história da humanidade e seus inúmeros registros de auto/biografias e auto/retratos de artistas/pensadores, em suas linguagens distintas, pessoas que se aventuraram a expor como se viam e como viam o mundo, sem receios das interpretações de seus alter/egos sociais; o interesse pela fotografia como cartografia sentimental em si, em qualquer perspectiva, e as leituras sobre elas propostas por Barthes (2000), por Proust (2007), Cotton (2010), Fabris (2004), Rolnik (1989), Joly (2002), Kossoy (2001), dentre outros.

Por fim, no re/encontro com minhas questões auto/etno/foto/bio/gráficas em constantes re/criações retomo o sublime o re/encontro significativo com o antigo livro de cabeceira “Memórias, sonhos e reflexões”, dos tempos de estudante de psicologia, que trata da auto/biografia de Jung (1986), que num recorte de seu prefácio resume aquilo que eu gostaria de expressar nessa escrita bucólica:

A fim de descrever esse desenvolvimento, tal como se processou em mim, não posso servir-me da linguagem científica(...).

O que se é, mediante uma intuição interior e o que o homem parece ser *subspecie aeternitatis* só pode ser expresso através de um mito. Este último é mais individual e exprime a vida mais exatamente do que o faz a ciência, que trabalha com noções médias, genéricas demais para poder dar uma ideia justa da riqueza múltipla e subjetiva de uma vida individual (...).

Quando se escreve uma autobiografia, não se dispõe de qualquer medida, de qualquer base objetiva a partir da qual se possa chegar a um julgamento. Não há possibilidade de uma comparação exata. Sei que em muitos pontos não sou semelhante aos outros homens e, no entanto ignoro o que realmente sou. Impossível comparar o homem a qualquer outra coisa: ele não é macaco, nem boi, nem árvore! Sou um homem. Mas o que isto significa? (...) Como formar então sobre si mesmo uma opinião definitiva?

Cada vida é um desencadeamento psíquico que não se pode dominar a não ser parcialmente. (...) É muito difícil estabelecer um julgamento definitivo sobre si mesmo ou sobre a própria vida. (...) A história de uma vida começa num dado lugar, num ponto qualquer de que se guardou a lembrança (...). O que se tornará essa vida, ninguém sabe. Por isso a história é sem começo e o fim é apenas aproximadamente indicado.

A vida do homem é uma tentativa aleatória.

(...) A vida sempre se me afigurou uma planta que extrai sua vitalidade do rizoma; a vida propriamente dita não é visível, pois jaz no rizoma. O que se torna visível sobre a terra dura um só verão, depois fenece... Aparição efêmera. Quando se pensa no futuro e no desaparecimento infinito da vida e das culturas, não

podemos nos furtar a uma impressão de total futilidade; mas nunca perdi o sentimento da perenidade da vida sob a eterna mudança. O que vemos é a floração – e ela desaparece. Mas o rizoma persiste.

(...) Só me parecem dignos de ser narrados os acontecimentos da minha vida através dos quais o mundo eterno irrompeu no mundo efêmero. Por isso falo principalmente das experiências interiores. Entre elas figuram meus sonhos e fantasias, que constituíram a matéria original de meu trabalho científico. Foram como que uma lava ardente e líquida a partir da qual se cristalizou a rocha que eu devia talhar.

Diante dos acontecimentos interiores, as outras lembranças empalidecem (...). Mas os encontros com a outra realidade, o embate com o inconsciente, se impregnaram de maneira indelével em minha memória. Nessa região sempre houve abundância e riqueza; o restante ocupava o segundo plano. Assim também os seres tornaram-se para mim lembranças imperecíveis na medida em que seus nomes sempre estiveram inscritos no livro do meu destino: conhecê-los equivalia a um lembrar-me.

(...) As circunstâncias exteriores não podem substituir as de ordem interior. (...) Só posso compreender-me através das ocorrências interiores. São aquelas que constituem a particularidade da minha vida e é delas que trata minha “autobiografia” (JUNG, 1986, p. 5 – 9).

Entre an/danças carrego o peso de muitas imagens familiares/sociais. E de tanto arrastá-las, em tempo/espaço diversos, fiz de meu corpo um sudário de lembranças. O corpo cede, a alma enverga, o coração re/mói-se para abarcar tantas gentes, tantos sonhos, silêncios, alegrias, dores, solidões... tantos passados presentes em mim.

Distancio-me das fotografias familiares e encho-me de força para contar minha história, cheia de histórias de outros, e de imagens de outros que se misturam com imagens minhas. São retratos que só uma poética/análise pode abarcar. Porque: “Está aberta a uma poético-análise, uma tarefa que nos ajudaria a reconstituir em nós o ser das solidões libertadoras. A poético-análise deve devolver-nos todos os privilégios da imaginação (...). (BACHELARD, 1988, p. 85).

Figura 4 – Registro de um exercício performático feito pelo amigo artista Maurício Alfaya, numa oficina de criação na Fundação.



Eugénio Granell, Santiago de Compostela, Espanha, 2017.

Fonte: acervo particular.

Quem acredita na fotografia como herança afetiva familiar/ancestral, na imaginação, na poesia e nos sentidos dos afetos que nos afetam conseguirá me ouvir, chegará mais perto de mim, de si e de outras pessoas. Revisitar as próprias imagens é um exercício de auto/entendimento, chave para também compreender o outro e performar no mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 5ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARROS, Myriam Moraes Lins de; STROZENBERG, Ilana. **Álbum de família**. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1992.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CORREA, Marilene Rodrigues. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade: velhice e terceira idade**. São Paulo: UNESP, 2009.

COTTON, Charlotte. **A fotografia com arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FABRIS, Annatereza. **Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FREUND, Gisèle. **Fotografia e sociedade**. 2ª ed. Lisboa: Veja, 1995.

JOLY, Martine. **A imagem e sua interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KIM, Joon Ho. A fotografia como projeto de memória. *In: Cadernos de Antropologia e Imagem*. vol. 17, n. 02. Rio de Janeiro: NAI/UERJ, 2003.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Atelier Editorial, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: Leitura da fotografia histórica**. 3ª ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

LIMA, Cláudia Albuquerque de; SILVA, Nerivanha Maria Bezerra da. **Representações em imagens equivalentes** (2007). Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-claudia-imagens-equivalentes.pdf> . Acesso em: 22 ago. 2014.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido 3. O caminho de Guermantes**. Tradução: Mário Quintana. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2007.

QUINTANA, Mário. 1997. **Antologia Poética**. Porto Alegre: L&P, 1997.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

sobre os organizadores e a organizadora

André Luiz dos Santos Paiva

Doutor em Filosofia e Mestre em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte–UFRN. Graduado em Psicologia na Universidade Potiguar–UnP e Especialista em Psicologia Social pela Faculdade Cidade Verde–FCV. Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea–PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco–UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, onde integra *O Imaginário*–Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura.

E-mail: andre.spaiva@ufpe.br

Daniela Nery Bracchi

Doutora em Letras – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. Mestre em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Psicologia – Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta dos cursos de Design e Comunicação do Núcleo de Design e Comunicação e Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Coordenadora do FOTOLAB – Laboratório de Fotografia do Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/ CNPq). Membro dos Grupos de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/ CNPq) e de Estudos Semióticos da Universidade de São Paulo (USP/CNPq).

E-mail: daniela.bracchi@ufpe.br

Mário de Faria Carvalho

Doutor em Sciences Sociales–Université René Descartes–Paris V. Diplôme d'études Approfondies (DEA) em Ciências Sociais–Université de Caen Basse Normandie. Professor Associado Nível III do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

E-mail: mario.fcarvalho@ufpe.br

sobre os autores e as autoras

Adair de Aguiar Neitzel

Bolsista da CAPES nos anos 2013-2014 no Programa de Estágio Sênior no Exterior, Pós-doutorado na Universidade Paris VI–Diderot, desenvolvendo pesquisas em colaboração com a Profa. Dra. Anne Kupiec no Laboratoire de Changement Social et Politique (LCSP) e bolsista do CNPq no ano 2000 para cursar doutorado sanduíche na Sorbonne Nouvelle sob a orientação de Henri Behar. Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Professora titular da Universidade do Vale do Itajaí, orienta pesquisas no Mestrado e Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Pesquisa os seguintes temas: literatura, arte na educação, formação de leitores, formação de professores e educação estética. Foi coordenadora Institucional do PIBID UNIVALI na gestão 2010-2013 e 2014-2016-I. Coordenadora de área do PIBID de Letras em 2017.

E-mail: neitzel@univali.br

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Doutor pela PUC/SP, professor do Departamento de Ciências Sociais e Políticas e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), coordenador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN). Pesquisa na área da Educação e da Antropologia das emoções com ênfase nas temáticas: educação e literatura, sujeito e afetividade, cotidiano e imaginário, relações afetivas na contemporaneidade.

E-mail: ailtonssfonseca@gmail.com

André Luis Strappazon

Professor Adjunto A1 do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduado em Psicologia pela UFSC, com Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia nesta mesma universidade. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Política (NUPRA). Tem entrelaçados estudos entre a Filosofia de Espinosa e a Psicologia, trabalhando em projetos de pesquisa e extensão a partir destes referenciais.

E-mail: andreluistra@gmail.com

André Luiz dos Santos Paiva

Doutor em Filosofia e Mestre em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte–UFRN. Graduado em Psicologia na Universidade Potiguar–UnP e Especialista em Psicologia Social pela Faculdade Cidade Verde–FCV. Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea–PPGEduC da Universidade Federal de Pernambuco–UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, onde integra *O Imaginário*–Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura.

E-mail: andre.spaiva@ufpe.br

Andréa Vieira Zanella

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), artista visual. Professora titular aposentada da UFSC, graduada em Psicologia pela UFPR, com mestrado e doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP e pós-doutorado na Università Degli Studi di Roma La Sapienza e na UFRGS. Foi pesquisadora visitante da New School for Social Research, em New York/USA. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Política (NUPRA), desenvolve projetos de pesquisa e extensão na interface da Psicologia Social com a arte. Publicou *Entre Galerias e Museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida* (2017); *Perguntar, Registrar, Escrever: inquietações metodológicas* (2013); *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e conceito de zona de desenvolvimento proximal* (2014), entre outros livros, capítulos e artigos.

E-mail: avzanella@gmail.com

Antônio Vladimir Félix-Silva

Doutor em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana (Cuba). Professor do Curso de Medicina e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, vinculado à linha de pesquisa Psicologia, Saúde Coletiva e Processos de Subjetivação (PPGpsi/UFDPAr) e ao grupo de pesquisa Política, Produção de Subjetividade e Práticas de Resistência (UFRN). Coordena a Tenda de Artes e Educação em Saúde (TeArES), co-fundador do Acolhe Trans e membro do Conselho Pastoral dos Pescadores e Pescadoras (CPP/PI). Realiza pesquisas com Esquizoanálise e Cartografia dos Processos de Subjetivação em Saúde e Educação da Diferença em Contextos de vidas precárias, Movimentos Sociais Pesqueiros e Movimentos Minoritários; Grupalidades e Grupos Institucionais.

E-mail: wladyfelix@ufpi.edu.br

Daniela Nery Bracchi

Doutora em Letras – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. Mestre em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Psicologia – Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta dos cursos de Design e Comunicação do Núcleo de Design e Comunicação e Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Coordenadora do FOTOLAB-Laboratório de Fotografia do Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/ CNPq). Membro dos Grupos de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/ CNPq) e de Estudos Semióticos da Universidade de São Paulo (USP/CNPq).
E-mail: daniela.bracchi@ufpe.br

Diogo Oliveira Teles

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPG-CINE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Balbucios: gaguejar uma infância (DPS/UFS).
E-mail: diogo-teles@hotmail.com

Djalma Thürler

Membro do GT Arte y Política da CLACSO, Investigador do NuCuS (UFBA), Investigador Pleno do CULT (UFBA), Investigador Associado do CLAEC–Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e Investigador Colaborador do ILCML–Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, da Universidade do Porto (Portugal). É diretor artístico e dramaturgo da ATeliê voadOR Teatro (<http://www.atelievoadorteatro.com.br/>). Possui estágio de Pós-Doutoramento em Literatura e Crítica Literária pela PUC São Paulo. É Professor permanente do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e Professor Associado III do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal da Bahia. É Doutor em Letras com estudos nas áreas de Literatura Brasileira e Teatro (UFF) e Bacharel em Artes Cênicas (UNI-RIO). É o atual Coordenador Adjunto Acadêmico da Câmara II–Sociais e Humanidades, da Área Interdisciplinar da CAPES.
E-mail: djalmathurler@ufba.br

Flavia Brocchetto Ramos

Professora Adjunto I na Universidade de Caxias do Sul. Doutor e Mestre em Letras pela PUCRS. Especialista em Literatura Brasileira pela PUCRS e graduada em Letras e Biblioteconomia pela UCS. Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação na FaE/UFMG. Atualmente atua como pesquisadora sênior na Universidade de Lisboa, no Instituto de Ciências Sociais, sob orientação de José Machado Pais. Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em Literatura infantil, focalizando leitura, literatura, biblioteca e mediação de leitura na Educação Básica. Líder do Grupo Linguagem e Educação, cadastrado no CNPq.

E-mail: ramos.fb@gmail.com

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisas do Imaginário e Cotidiano. Bolsista de Pesquisa do Instituto Ânima.

E-mail: heloisapreis@hotmail.com

Henrique Cunha Junior

Professor Visitante da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UFBA (2021-2022). Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (1994-2022). Livre docente pela Universidade de São Paulo (1993). Pós-doutoramento pela Universidade Livre de Berlin (1985). Doutor pelo Instituto Politécnico de Lorraine – Nancy – França (1983). Foi professor da Universidade de São Paulo (1985 – 1994). Foi Pesquisador Sênior e chefe do Agrupamento de Engenharia Elétrica do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo – IPT – (1987 – 1995). Faz parte da terceira geração da família no Brasil sendo bisneto de congolezes. Membro de família de militantes Pan africanistas desde os avós em 1904.

E-mail: hcunha@ufc.br

Jhennyfer Myrelle Alves Ferreira

Graduada em Design – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

E-mail: jhennyfer.myrelle@gmail.com

Jo A-mi

Professora-pesquisadora da Unilab (no Instituto de Humanidades e Mestrado em Ensino e Formação Docente) e da UFC (no Programa de Pós-graduação em Artes), artista visual e escritora.

E-mail: joami@unilab.edu.br

Jonas Sales

Artista da cena, Diretor, Coreógrafo e Professor Efetivo do Departamento de Artes Cênicas da UnB e dos Programas de Pós-graduação PROFARTES (Pólo UnB) e PPgCEN/UnB. Pós-doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Doutor em Arte/UnB, Mestre em Educação (UFRN) e Especialização em Dança (UFRN). Coordena o Grupo de Pesquisa DGP/CNPq: Cena Sankofa-Núcleo de Estudos das Corporeidades e Saberes Tradicionais na Cena Contemporânea. Desenvolve pesquisas no campo das Corporeidades e Negritude, Expressões cênicas de culturas tradicionais e Pedagogias da cena.

E-mail: jonassales1@gmail.com

Karliane Macedo Nunes

É professora do Departamento de Comunicação Social (DCOS) e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Programa Interdisciplinar em Cinema e Educação (NICE). Atualmente, desenvolve pesquisa e extensão em cinema e educação, com projetos em torno do audiovisual indígena como forma de descolonização das telas e do conhecimento. Interessa-se pelo fomento de práticas interculturais e pedagogias decoloniais, que atuem a favor de uma universidade pluriépistêmica. Doutora e mestre em Cultura e Sociedade, programa multidisciplinar da UFBA (Pós-cultura). Foi professora do curso de Comunicação Social / Jornalismo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) entre 2009 e 2019.

E-mail: karliane@academico.ufs.br

Luís Massilon Silva Filho

Doutorando e Mestre em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Psicomotricidade – Universidade de Fortaleza, Graduado em Psicologia – Universidade de Fortaleza. Docente da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde/PE. Membro d'O IMAGINÁRIO – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq), Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias–G-Pense!¿ (UPE/CNPq).

E-mail: psi.luismassilon@outlook.com

Marcelo de Campos

Indígena Tingui-Botó, graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Cineasta indígena e diretor do Coletivo Audiovisual Tingui Filmes.

E-mail: marcelodecampos05@gmail.com

Marcos Alexandre Arraes

Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

E-mail: maarraes@gmail.com

Mário de Faria Carvalho

Doutor em Sciences Sociales–Université René Descartes–Paris V. Diplôme d'études Approfondies (DEA) em Ciências Sociais–Université de Caen Basse Normandie. Professor Associado Nível III do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

E-mail: mario.fcarvalho@ufpe.br

Marlene Pereira dos Santos

Doutora (2020) e Mestra (2012) em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Possui graduação em Normal Superior pela Faculdade Kurios (2007). Especialização em Cultura Folclórica Aplicada (Artes) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará–IFCE (2010). Pesquisa os temas da Estética de Cabelos para Negros, Educação e Cultura em Comunidades de Quilombos no Ceará. Oferece formações de professores em Histórias, Contos e Lendas em Comunidades Afrodescendentes Tradicionais. Participou do Fórum de Educação e Diversidade Étnica do Ceará. Membro do Núcleo de Africanidades do Ceará–UFC, membro da comissão de heteroidentificação da UNILAB. Foi Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Pesquisas da Afrodescendência – IPAD/Brasil. (2005–2010). Participou como formadora da Ação Escola da Terra–CE–Departamento de Fundamentos da Educação/ UFC (2014 -2016). É Professora Formadora de Cultura Afro-brasileira e Indígena e de Educação do Campo e Quilombola. Apresenta oficina de contação de história e tradição oral. Pesquisa e ensina com base na teoria da complexidade sistêmica e transdisciplinaridade.

E-mail: marpdosantos@gmail.com

Paulo Emílio Macedo Pinto

Doutor em Educação Artística (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto; Bolsista CNPq); Mestre em Psicologia Clínica/Subjetividade e Família (UNICAP, 2006); Pós-graduado em Arteterapia e Abordagem Corporal (TRAÇOS-ESPAÇO HORIZONTE-FAINTVISA, 2010); Especialista em Representação Teatral (UFPB, 2005); Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (UFPE, 2001); Especialista em Abordagem Sistêmica da Família (UNIFOR, 1995); Licenciado em Artes Plásticas (UFPE, 2010); Graduado em Psicologia, Formação do Psicólogo (UNIFOR, 1995); Licenciado em Psicologia (UNIFOR, 1993); Técnico em Estilismo (SENAC, 2007). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco-UPE; Psicólogo/Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; Multiartista no Coletivo Tuia de Artíficos. Áreas de interesse: Artes, Arte/Educação, Arte/terapia, Performance, Fotografia, Processos Criativos, Memória, Saúde Mental e Morte. É Poeta, Ator, Artista Visual e Performer.

E-mail: paulo.emilio@upe.br

Patrícia Oliveira Lira

Psicóloga e bacharel em psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, especializou-se em intervenção psicossocial à família no judiciário pela mesma universidade. Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco e Doutora em Psicologia pela Université Paris13, França. Sua tese que versou sobre a violência familiar contra crianças na contemporaneidade lhe conferiu, em junho de 2011, o prêmio “Doctorat d’Honneur de l’Université Paris 13” e foi publicada pela editora Éditions Europeennes em abril de 2012. É professora adjunta na Universidade de Pernambuco, onde atua no curso de Saúde Coletiva e nas Residências Multiprofissionais em Saúde Mental e em Saúde da Família da Faculdade de Ciências Médicas (FCM/UPE), além de integrar o corpo docente do mestrado profissional em Práticas e Inovação em Saúde Mental da UPE, Campus Garanhuns/PE.

E-mail: patricia.lira@upe.br

Raul Marx Rabelo Araújo

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPG-CINE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Programa Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Balbucios: gaguejar uma infância (DPS/UFS).

E-mail: max.ual2@gmail.com

Robson Carlos Haderchpek

Ator, diretor, pesquisador e docente do Curso de Teatro da UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Coordenador do Projeto de Pesquisa “Poéticas Decoloniais nas Artes da Cena: Identidade, Diversidade e Interculturalidade”. Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Artes da UERJ, na linha *Arte, Pensamento e Performatividade*. É membro do Grupo de Pesquisa CIRANDAR, do ÍMAN, e diretor do *Arkhétypos Grupo de Teatro*. Bacharel em Artes Cênicas, Mestre e Doutor em Artes pela UNICAMP. Concluiu o seu primeiro Pós-Doutorado na Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien–Áustria (2014/2015) e fez o seu segundo Pós-Doutorado no PPGAC da UFBA (2020/2021).

E-mail: rob_hader@yahoo.com.br

Silvia Sell Duarte Pillotto

Pós-doutorado pelo Instituto Estudos da Criança (IEC) na Universidade do MINHO, Portugal. Doutorado em Engenharia de Produção (Gestão) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Educação Artística pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora no Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

E-mail: pillotto0@gmail.com

índice remissivo

A

antropologia 72, 137, 142, 145, 147
antropológica 136, 144, 156
aprendizagem 8, 12, 47, 52, 54, 64, 75,
99, 100, 102, 111, 113, 116, 188,
330, 353
arquitetura 11, 125, 215
arte urbana 8, 11, 15, 167, 172, 173,
177, 179
audiovisuais 9, 15, 16, 185, 186, 187,
188, 189, 193, 194, 196, 197, 198,
201, 203
autonomia 28, 38, 124, 132, 134,
203, 327

B

bairros negros 8, 15, 151, 153, 154,
158, 164

C

cartografia 10, 17, 18, 249, 250, 252,
253, 254, 255, 257, 312, 326, 329, 330,
331, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339,
342, 343, 344, 345, 347, 348, 361,
365, 366
cinema e educação 9, 15, 185, 203, 376
comunicação 44, 45, 112, 137, 139,
140, 143, 169, 186, 188, 189, 203, 204,
214, 215, 219, 220, 221, 224, 240, 243,
265, 289, 304, 319, 333, 359
contribuições cênicas 7, 13, 60
corpos em relação 8, 14, 117, 121,
123, 126
crítica filosófica 11, 136
cultura 13, 15, 16, 38, 45, 47, 54, 61,
62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 74, 76,
77, 78, 83, 96, 102, 113, 115, 139, 142,

149, 150, 153, 154, 155, 158, 159, 160,
162, 164, 165, 166, 170, 184, 186, 196,
199, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210,
214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222,
223, 224, 229, 230, 232, 235, 239, 243,
244, 273, 289, 291, 301, 303, 310, 313,
319, 325, 376

D

dança 11, 72, 74, 78, 83, 85, 94, 127,
250, 310, 311, 327, 340

E

educação 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15,
16, 17, 19, 20, 38, 39, 40, 41, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 57,
58, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70,
72, 73, 76, 78, 96, 97, 98, 99, 100, 101,
105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114,
115, 118, 120, 121, 122, 123, 132, 134,
136, 145, 146, 149, 151, 153, 154, 158,
165, 166, 167, 168, 185, 186, 191, 203,
207, 225, 228, 229, 230, 234, 235, 245,
246, 263, 288, 303, 328, 331, 333, 335,
337, 360, 366, 372, 376
espaço escolar 7, 13, 60, 61, 66, 70, 77
estética 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34,
35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 60, 61, 62, 63,
65, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 78, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 110,
112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120,
122, 123, 124, 126, 127, 128, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142,
144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156,
158, 162, 163, 164, 184, 210, 229, 243,

246, 262, 288, 310, 321, 322, 323, 325,
328, 331, 333, 341, 348, 372

ética da estética 8, 14, 15, 135, 136,
137, 141, 142, 144, 146

experiência artística 7, 12, 21, 25, 31,
32, 36, 310

experiência intercultural 9, 15, 185, 201

F

formismo 136, 140, 144

fotografia 11, 19, 109, 230, 243, 265,
266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273,
274, 278, 282, 283, 284, 289, 344, 350,
351, 354, 355, 357, 359, 360, 364, 366,
369, 370

fotografias 10, 16, 17, 18, 19, 229, 231,
239, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 276,
277, 281, 284, 285, 286, 287, 288, 289,
349, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 357,
359, 360, 366, 368

fotolivros 9, 17, 264, 265, 268, 269,
270, 271, 274, 276, 287, 288, 289

G

gênero 18, 48, 57, 69, 118, 125, 130,
175, 220, 258, 265, 292, 295, 296, 297,
300, 301, 302, 308, 313, 325, 327
gestos poéticos 7, 12, 42, 43, 53, 54,
57, 58

I

imaginário 8, 14, 15, 26, 61, 71, 82,
88, 89, 90, 93, 94, 95, 98, 99, 110, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 155,
223, 254, 299, 328, 332, 340, 347, 353,
360, 361, 366, 372

indígenas 9, 15, 16, 71, 73, 74, 180,
185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193,
194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
202, 203, 204, 351

interculturalidade 16, 190

L

leitor 12, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 118, 254,
265, 268, 274, 277, 278, 279, 281, 284,
286, 288

leitura 7, 12, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 32, 33, 37, 39, 40, 41,
123, 159, 206, 248, 267, 288, 304, 312,
326, 355, 370, 375

linguagem 15, 24, 28, 34, 40, 72, 94,
138, 140, 224, 310, 319, 367

linguagens artísticas 11, 19

literatura 11, 12, 13, 22, 23, 24, 25, 27,
28, 31, 34, 78, 81, 113, 231, 265, 278,
310, 338, 372, 375

lúdico 28, 38, 39, 40, 41, 86, 109

N

negritude 8, 15, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 158, 161, 164, 166

P

pandemia 8, 14, 120, 135, 136, 137,
138, 139, 141, 142, 143, 144, 146,
149, 188

pedagogia 7, 13, 81, 87, 88, 92, 93, 95,
148, 190, 297, 328

performance 11, 78, 102, 136, 173, 180,
197, 305, 318, 319, 335, 351, 357

população negra 8, 15, 151, 152, 153,
154, 155, 157, 158, 161, 164, 165,
232, 236

pós-modernidade 137, 141, 212,
243, 244

Q

quilombo 9, 16, 228, 229, 230, 231,
232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239,
241, 243

R

racismo 15, 16, 74, 153, 154, 155, 158,
160, 161, 165, 174, 229, 232, 275, 280,
282, 283, 285, 286, 287, 299

ressignificação 49, 133, 142, 183, 312

S

sexualidade 26, 259, 263, 296, 298,
300, 301, 306, 307, 325, 327, 328, 355
sociedade 9, 15, 17, 48, 49, 52, 53, 56,
57, 61, 62, 63, 64, 67, 73, 74, 77, 99,
122, 123, 136, 137, 139, 142, 144, 146,
152, 153, 158, 165, 183, 186, 190, 194,
197, 200, 207, 208, 210, 211, 213, 215,
220, 221, 226, 243, 244, 264, 265, 271,

275, 276, 280, 284, 287, 297, 301, 302,
304, 306, 316, 370

T

teatro 11, 13, 78, 85, 93, 139, 220, 296,
305, 310

teoria queer 296, 297

transfobia 295, 299

travesti 10, 18, 295, 310, 312, 318, 319,
323, 325, 326

V

violência 45, 129, 130, 132, 182, 200,
297, 298, 299, 300, 302, 306, 318,
336, 378

www.pimentacultural.com

estéticas dissidentes e educação



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROPG
PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO

