

farol

The background of the cover is a painting of a rugged coastline. In the foreground, dark, jagged rocks are partially submerged in dark, turbulent water. Waves are breaking over the rocks, creating white foam. The sky above is filled with soft, grey clouds, suggesting an overcast day. The overall mood is somber and dramatic.

Inverno de 2024, Volume 20, Número 30
Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo

ISSN 1517 - 7858

farol

Realização:



Apoio:



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Ciência, Tecnologia,
Inovação e Educação Profissional



Biblioteca Setorial do Centro de Artes – Universidade Federal do Espírito Santo

FAROL – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes – Ano 20, Número 30 – Vitória : Centro de Artes / UFES, Inverno de 2024.

Semestral

ISSN 1517 - 7858

1.Artes – Periódicos. 2. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Artes.

CDU 7 (05)

farol

Inverno de 2024, Volume 20, Número 30
Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo

ISSN 1517 - 7858

FICHA TÉCNICA

A Revista Farol é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo

Editores

Aparecido José Cirillo
Angela Grando

Editores de Seção

Júlia Mello
Rodrigo Hipólito
Jovani Dalla

Capa e Diagramação

Rodrigo Hipólito

Imagem de capa

"nada do que sinto é navegado por águas rasas", Jaíne Muniz, pintura, 2021.

Colaboração Técnica

Nomes

Editores

PROEX/Centro de Artes
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Artes
Campus universitário de Goiabeiras
Av. Fernando Ferrari, 514, CEMUNI I
Vitória, ES. CEP 29.075-910
revistafarolppga@gmail.com

Apoio

FAPES

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-Reitor

Sonia Lopes Victor

Diretora do Centro de Artes

Larissa Zanin

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Aparecido José Cirillo
Stela Maris Sanmartin

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandre Emerick Neves (PPGA-UFES)
Profa. Dra. Almerinda Lopes (PPGA-UFES)
Profa. Dra. Angela Grando (PPGA-UFES)
Profa. Dra. Cecília Almeida Salles (PUC-SP)
Profa. Dra. Diana Ribas (UNDS, Argentina)
Prof. Dr. Dominique Chateau (Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne)
Profa. Dra. Isabel Sabino (FBA-UL)
Prof. Dr. João Paulo Queiroz (FBA-UL)
Prof. Dr. José Cirillo (PPGA-UFES)
Prof. Dr. Luis Jorge Gonçalves (FBA-UL)
Profa. Dra. Maria Luísa Távora (EBA- UFRJ)
Profa. Dra. Maria de Fátima M. Couto (IAR-Unicamp)
Profa. Dra. Monica Zielinsky (PPGAV-UFRGS)
Profa. Dra. Pilar M. Soto Solier (Univ. de Murcia, ES)
Prof. Dr. Raoul Kirchmayr (Univ. de Trieste, Itália)
Profa. Dra. Teresa Espantoso Rodrigues (FFL-UFBA)
Profa. Dra. Teresa F. Garcia Gil (Univ. de Granada, ES)
Prof. Dr. Waldir Barreto (DTAM-UFES)

SUMÁRIO

7 **Apresentação**

ENSAIO

11 **Régimes de sens et formes d'éducation** Eric Landowski

SEÇÃO TEMÁTICA

20 **Apresentação** Larissa Zanin

21 **Diálogos urgentes no ensino de arte** Adriana Magro, Larissa Zanin, Maira Pego de Aguiar

33 **Educação Artística: investigação e desobediência** José Carlos de Paiva

43 **Diálogos com povos tradicionais e diversidade cultural no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino de Arte** Aissa Afonso Guimarães, Jane Seviriano Siqueira

57 **Jovens pesquisadores/artistas/professores: protagonismos a partir da universidade** Ananda Carvalho

71 **Cartografia da Resistência: ampliando vozes e narrativas femininas** Geisa Katiane da Silva, Stela Maris Sanmartin

77 **Arte e vida: processos poéticos e educativos no fazer em arte contemporânea** Geovanni Lima da Silva

91 **Memória do Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte** Moema Martins Rebouças

107 **Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de artes: algumas reflexões** Uillian Trindade Oliveira, Maria Angélica Vago-Soares, Fernanda Monteiro Barreto Camargo, Thalyta Monteiro

118 **“Arte é um jeito de estar no mundo”: utilização da arte por docentes universitários** Sílvia Maria Cintra da Silva, Giovanna Malavolta Pizzo, Fabiano Prata Stacciarini Jr., Camila Turati Pessoa

134 **Gênero, racialidade e ensino da arte: dispositivos para o diálogo**
Tatiana Rosa

145 **Por uma crise da imagem, agora**
Nicolas Soares

ARTIGOS

155 **Cuidado pedestre: processos híbridos de criação**
Marcelo de Campos Velho Birck

167 **Párias, terreiros, rainhas: o outro nos filmes de Fábio Carvalho**
Paulo Roberto de Carvalho Barbosa

184 **Ver e Fazer filmes com jovens do bairro de Santa Cruz-RJ: as experiências de criação com o REALIZACINE**
Leonardo Cesar Alves Moreira, Daniele Gomes, Pedro de Almeida Cupolillo, Caroline Montezi de Castro Chamusca

202 **Descolonização do teatro brasileiro: epistemologias da periferia**
Raylson Silva da Conceição

213 **Variações metodológicas da pesquisa em arte: heurística híbrida**
Valdemir de Oliveira, Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi

223 **Criatividade em movimento: uma análise dos processos criativos na Mauricio de Sousa Produções**
Cecilia Almeida Salles, Guilherme Francini

236 **Tecnologia e acessibilidade: criação do audiolivro infantil “Quero ver a iemanjá de verdade”**
Sílvia Maria Guerra Anastácio, Ricardo Oliveira Rocha

TRADUÇÃO

263 **Regimes de sentidos e formas de Educação**
Eric Landowski . Traduzido por: Angela Grando

272 **Normas de publicação**

Apresentação

Nessa trigésima edição da Farol, abordamos uma diversidade de práticas que interligam arte, educação e cultura. Os artigos apresentados discutem temas que vão desde processos criativos até questões de descolonização e acessibilidade, revelando a complexidade e a riqueza das interações entre esses campos. A seção temática desta edição foi organizada por Larissa Zanin e Adriana Magro, com as três décadas do Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte como mote, com discussões e propostas que atravessam métodos e epistemologias da arte-educação.

Já em nossa seção abertas, Marcelo de Campos Velho Birck, em "Cuidado Pedestre: Processos Híbridos de Criação", investiga a interseção entre arte e cotidiano. Birck analisa como as práticas de bricolagem e hibridismo informam a criação contemporânea, ressaltando a importância de considerar os contextos sociais e tecnológicos que influenciam a produção artística. As interações entre diferentes mídias e formas de expressão são fundamentais para uma compreensão mais profunda da arte atual.

Paulo Roberto de Carvalho Barbosa, em "Párias, Terreiros, Rainhas: O Outro nos Filmes de Fábio Carvalho", explora as representações do "outro" na cinematografia de Fábio Carvalho. O autor analisa como essas narrativas abordam questões de identidade e marginalização, sugerindo que o cinema pode servir como um espaço de resistência e reflexão sobre as desigualdades sociais. Barbosa enfatiza a necessidade de dar voz a personagens frequentemente silenciados, ampliando assim o debate sobre inclusão.

No artigo "Ver e Fazer Filmes com Jovens do Bairro de Santa Cruz-RJ: As Experiências de Criação com o REALIZACINE", Leonardo Cesar Alves Moreira, Daniele Gomes, Pedro de Almeida Cupolillo e Caroline Montezi de Castro Chamusca apresentam o projeto REALIZACINE, que envolve jovens na produção de filmes no bairro de Santa Cruz. Os autores discutem a importância de criar espaços de expressão para esses jovens, destacando como a prática cinematográfica pode ser um meio de construção de identidade e promoção de inclusão social.

Raylson Silva da Conceição, em "Descolonização do Teatro Brasileiro: Epistemologias da Periferia", aborda a descolonização no teatro brasileiro. Ele argumenta que as epistemologias das periferias devem ser reconhecidas e valorizadas, rompendo com narrativas hegemônicas, e propõe que o teatro pode ser um espaço de crítica social e afirmação de vozes marginalizadas, contribuindo para uma nova narrativa cultural.

No artigo "Variações Metodológicas da Pesquisa em Arte: Heurística Híbrida", Valdemir de Oliveira e Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi exploram as metodologias de pesquisa em arte. Eles enfatizam a necessidade de uma abordagem híbrida que combine diferentes saberes e práticas, argumentando que a pesquisa em arte deve ser flexível e adaptativa, permitindo uma compreensão mais rica dos processos criativos.

Cecilia Almeida Salles e Guilherme Francini, em "Criatividade em Movimento: Uma Análise dos Processos Criativos na Mauricio de Sousa Produções", analisam os processos criativos na Mauricio de Sousa. Os autores discutem como a criatividade se manifesta nas histórias em quadrinhos, destacando a importância da colaboração entre diferentes profissionais e a adaptação às novas tecnologias na produção artística.

Por fim, Sílvia Maria Guerra Anastácio e Ricardo Oliveira Rocha, em "Tecnologia e Acessibilidade: Criação do Audiolivro Infantil 'Quero Ver a Iemanjá de Verdade'", discutem o desenvolvimento de um audiolivro infantil acessível. O artigo ressalta a importância da inclusão na educação artística e como a tecnologia pode ampliar o acesso à cultura, permitindo que crianças com diferentes habilidades se conectem com narrativas significativas.

Eric Landowski, em sua obra traduzida por Angela Grando, reflete sobre "Tradução: Regimes de Sentidos e Formas de Educação". Landowski discute os regimes de sentidos que influenciam a educação e a prática artística, oferecendo uma nova perspectiva sobre a relação entre semiótica e práticas educativas em contextos sociais contemporâneos.

Em acordo com seu histórico, a Farol oferece uma variedade rica de perspectivas sobre a intersecção entre arte, educação e questões sociais contemporâneas. Os artigos destacados não apenas expandem o debate sobre práticas artísticas e pedagógicas, mas também reforçam a importância da inclusão e da diversidade no campo da educação em arte.

Editores
Inverno de 2024

ENSAIO

Régimes de sens et formes d'éducation

Regimes de sentidos e formas de Educação

Eric Landowski (Paris, C.N.R.S.)

Résumé: Ce texte est le résumé d'une conférence présentée lors du colloque « Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI^e siècle », Université de Limoges (France), 25-27 novembre 2015, section Education.

Mots clés: éducation. sociologie de l'éducation. sociologie.

Resumo: O presente texto é o resumo de uma palestra apresentada no colóquio « Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI^e siècle », Université de Limoges (França), 25-27 novembre 2015, section Education.

Palavras-chave: educação. sociologia da educação. sociologia.

Conformément au texte d'orientation de ce colloque, voici les sémioticiens invités « à interroger, avec les autres sciences humaines et sociales, les processus de décision, la gouvernance des systèmes ainsi que les conséquences sociales et anthropologiques des transformations en cours et à venir »¹. Et par là même, à réfléchir sur « le sens de nos choix de société et plus largement de nos formes de vie »². Cela en ayant pour objectif d'éclairer les réponses possibles aux « défis sociétaux » qui surgissent en divers domaines, dont en particulier celui de l'éducation. — C'est une révolution !

Certes, depuis longtemps existent parmi les sémioticiens de petites compagnies de voltigeurs très agiles qui, descendant de la tour d'ivoire où s'élabore en secret une sémiotique soucieuse uniquement d'elle-même, n'hésitent pas à se « pencher » sur la société « telle qu'elle est ». Ils cherchent à anticiper les « attentes » du public et plus encore les « besoins » des consommateurs, à interpréter les « tendances » du marché, à les guider et à y répondre de la manière la plus lucrative possible pour leurs commanditaires. Sans cette « sémiotique appliquée » (à la mercatique), la discipline n'aurait pas survécu faute de subsides pour nourrir ses jeunes troupes.

En revanche, rarissimes restent ceux qui se sont à proprement parler consacrés à l'étude de grands problèmes « sociétaux ». Et lorsqu'ils l'ont fait, cela a toujours été en maintenant l'attitude critique que permet une certaine distance par rapport aux institutions chargées de penser et de résoudre lesdits problèmes. Qu'on pense aux études sémiotiques de Claude Calame sur l'immigration, à celles de Roberto Pellerey sur le consumérisme ou sur les politiques de l'environnement, d'Ugo Volli sur les pièges de la démocratie représentative, de José Luiz Fiorin sur les choix sociaux du régime dictatorial de 1964 au Brésil, de Massimo Leone sur la bureaucratie à l'ère de l'internet, ou encore à nos propres analyses des dispositifs d'intégration, d'assimilation ou d'exclusion de l'étranger (ou de l'« anormal »), ou sur les questions de risque et de « sécurité », il s'est agi dans tous les cas d'une sémiotique critique face à la gestion du social par les appareils d'Etat.

En cela assez proche de la sociologie critique d'un Pierre Bourdieu, d'un Michel

1 Texte d'orientation du colloque : « La plupart des grandes questions de notre temps impliquent [...] soit une entrée par les sciences humaines et sociales, soit leur contribution nécessaire : l'environnement, le développement durable, les droits de l'homme et des populations, la santé, l'accès à l'énergie, à l'eau, à l'information, à l'éducation, l'innovation par les usages, etc. La sémiotique jouera donc pleinement son rôle si elle interroge, avec les autres sciences humaines et sociales, les processus de décision, la gouvernance des systèmes, ainsi que les conséquences sociales et anthropologiques des transformations en cours et à venir » (13 juin 2015, « Problématique d'ensemble »).

2 Ibid., version précédente (17 février 2015) : « Nous sommes presque tous convaincus que notre avenir dépendra, pour le meilleur ou pour le pire, des nanotechnologies, du numérique et de la robotique, de la biologie des systèmes et de la découverte de nouvelles formes d'énergie. Et pourtant chacune de ces perspectives technologiques repose sur des choix, sur des décisions, car aucune n'est inéluctable : qui peut interroger le sens de ces choix technologiques, le sens de nos choix de sociétés, et plus largement de nos formes de vie ? ».

de Certeau, d'un Jean Baudrillard ou, aujourd'hui, d'un Edgar Morin, partageant aussi certaines affinités avec celle d'un Alain Badiou, ce courant contestataire, quelquefois même militant (et sans doute en partie à cause de cela jusqu'ici repoussé à la marge du microcosme sémiotique), bref, cette *socio-sémiotique d'opposition* à l'ordre établi, au consensus ambiant, aux savoirs dogmatiques, aux hiérarchies bureaucratiques, à toutes les institutions en somme (sauf une, la langue) devrait-elle à présent se convertir en une *discipline* (ce serait bien le mot) *de gouvernement* ?

Il est vrai qu'au regard détaché du savant hors contexte ou du professeur « apolitique », nous opposons depuis longtemps le *regard impliqué* du chercheur qui se sait et s'avoue pris dans les contradictions de l'ici-maintenant à l'intérieur duquel il s'inscrit, et qui en fait même l'objet principal de ses recherches. Mais ce regard en situation a beau porter sur le devenir collectif, il ne peut pas pour autant se confondre avec celui de l'expert au service de la puissance publique. Voilà qui situe d'emblée l'intervention sémiotique, telle que nous la concevons, aux antipodes d'une perspective technocratique qui se plairait à imaginer, pour le bénéfice du Prince, les meilleurs moyens d'*adapter les populations* aux « nécessités » établies par la science ou censées s'imposer à la raison³.

Ici même, il ne peut par conséquent pas s'agir, pour nous, de chercher à fournir des conseils ou des justifications aux responsables de la bonne administration de « nos choix de société » (qui dans la plupart des cas sont d'ailleurs *les leurs* et non les nôtres), mais bien d'*interroger des pratiques*, parfois effectivement des « choix » mais plus fréquemment des évolutions et des transformations observables en deçà de toute décision — et d'en interroger le sens pour, le moment venu, confronter nos interprétations ou nos hypothèses à celles avancées par les chercheurs de disciplines voisines.

*

Dans le domaine de l'éducation, c'est bien, en effet, la question du sens des pratiques et, plus précisément, du sens de pratiques *interactionnelles* qui constitue le noyau des problèmes sociétaux sur lesquels nous sommes invités à nous interroger.

De fait, si on admet que l'acte d'éduquer met par définition en rapport d'interaction un sujet-éducateur (*educator*), un sujet-« éduicable » (à éduquer, *educandum*, et non « éduqué », terme résultatif) et un objet-éduquant (*educans*,

3 A titre de contre-exemple illustrant la perspective technocratique et dirigiste, cf. B. Latour, « Where Are the Missing Masses ? The Sociology of a Few Mundane Artifacts », in W.E. Bijker, J. Law (eds.), *Shaping Technology / Building Society : Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge, MIT Press, 1992. Sur l'idéologie et les effets du « building society », on se reportera au travail mené par l'administration d'occupation yankee en Afghanistan (2001-2014) puis en Irak (2003-2015).

matière dont la maîtrise, sous forme d'utilisation ou de pratique, fera un jour de l'éducatable un éduqué)⁴, alors la diversité des pratiques éducatives, de même que les causes des problèmes qu'elles soulèvent devraient être analysables à partir de la distinction que nous avons ailleurs posée entre un petit nombre de *régimes d'interaction* fondés sur des principes sémiotiques interdéfinis (principes de régularité vs d'aléatorité, d'intentionnalité vs de sensibilité) et qui renvoient eux-mêmes à autant de *régimes de sens* (programmation, assentiment face à l'inévitable, manipulation, ajustement à l'autre)⁵.

Selon la manière dont on l'envisage et, le cas échéant, dont on la théorise du point de vue d'une science didactique, la relation éducative peut être conçue globalement dans les termes de l'un ou l'autre des quatre pôles de ce modèle, à savoir :

— en particulier, dans une perspective « humaniste », comme fondée sur une relation par nature intersubjective de confiance et de persuasion, d'évaluation et d'échange — ce qui, sémiotiquement parlant, relève de la *manipulation* ;

— ou, dans un registre proche, comme une *programmation* : c'est la conception la plus traditionnelle (jadis celle du « par cœur ») : après avoir été rejetée, elle revient aujourd'hui à l'honneur moyennant le recours à des substituts technologiques de l'éducateur permettant, sous couleur d'« interactivité » et d'« autonomie », de programmer mieux que jamais les phases d'un apprentissage ;

— ou encore (héritage, peut-être, de la « pensée 68 »), comme une pratique à caractère participatif relevant typiquement, pour nous, du régime interactionnel de l'*ajustement* : la pédagogie d'aujourd'hui donne en effet une place aussi, sans cesse croissante, à des formes d'activités dites ludiques censées favoriser, sur un mode plus ou moins effusif, l'« épanouissement » de chacun. Les positions de l'*educator* et de l'*educandum* y apparaissent interchangeableables, et corrélativement l'*educans* (la « matière » à enseigner) perd son caractère traditionnel d'objectivité pour en venir à se confondre avec le processus interactionnel même ;

— ou enfin comme une maïeutique relevant (paradoxalement) de ce que nous appelons le régime de l'*assentiment* : assentiment, en l'occurrence, non pas à la vérité admise des savoirs transmis (qui sera au contraire systématiquement mise en question) mais à l'ordre transcendant d'une Vérité au-delà de tous les rapports entre sujets et par là même objet d'une quête sans terme.

Les choses, cependant, se compliquent lorsqu'on envisage l'ensemble de ces rapports non plus à distance et dans l'abstrait mais en acte, tels qu'ils sont vécus par exemple dans une salle de classe. Là se croisent des pratiques qui peuvent

4 Sur le principe de la tripartition actantielle et factitive ainsi esquissée, de même que sur la notion de pratique en tant qu'opposée à celle d'utilisation, cf. E. Landowski, « Avoir prise, donner prise », Actes Sémiotiques, 112, 2009 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852>), § 2.1.2 et 1.1.3. Trad. port. L. Silva, M. Scoz, Y. Fachine, Antes da interação, a ligação, São Paulo, CPS editora, 2019, 104 p.

5 Les interactions risquées, Limoges, Pulim, 2005. Trad. port. L. Silva, Interações arriscadas, São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2014, 128 p.

relever, simultanément ou en alternance, de l'un quelconque de nos régimes. Car dans leurs interactions, *educator*, *educandum* et *educans* ne se conduisent pas nécessairement les uns et les autres selon les principes directeurs d'un seul et même régime interactionnel. Et ce n'est donc pas nécessairement, non plus, le même régime de sens qui commande leurs manières respectives de concevoir ce qu'est « être au monde », vivre en société, travailler en classe, et par là donner (ou non) un sens à « la vie » sous les formes diverses que lui confèrent ces appartenances superposées ou croisées.

La relation éducative prend ainsi, au regard de ses participants, le caractère d'une mise en contact et d'une confrontation entre des façons d'être et de faire, entre des styles d'existence et des modes de coexistence, entre des visions du monde et des modes de vie distincts ou opposés⁶. On comprend que dans ces conditions elle puisse aussi bien faire surgir des incompatibilités et générer des conflits que favoriser, en cas de concordance, le ronron d'un système auto-reproducteur entre partenaires se sustentant mutuellement.

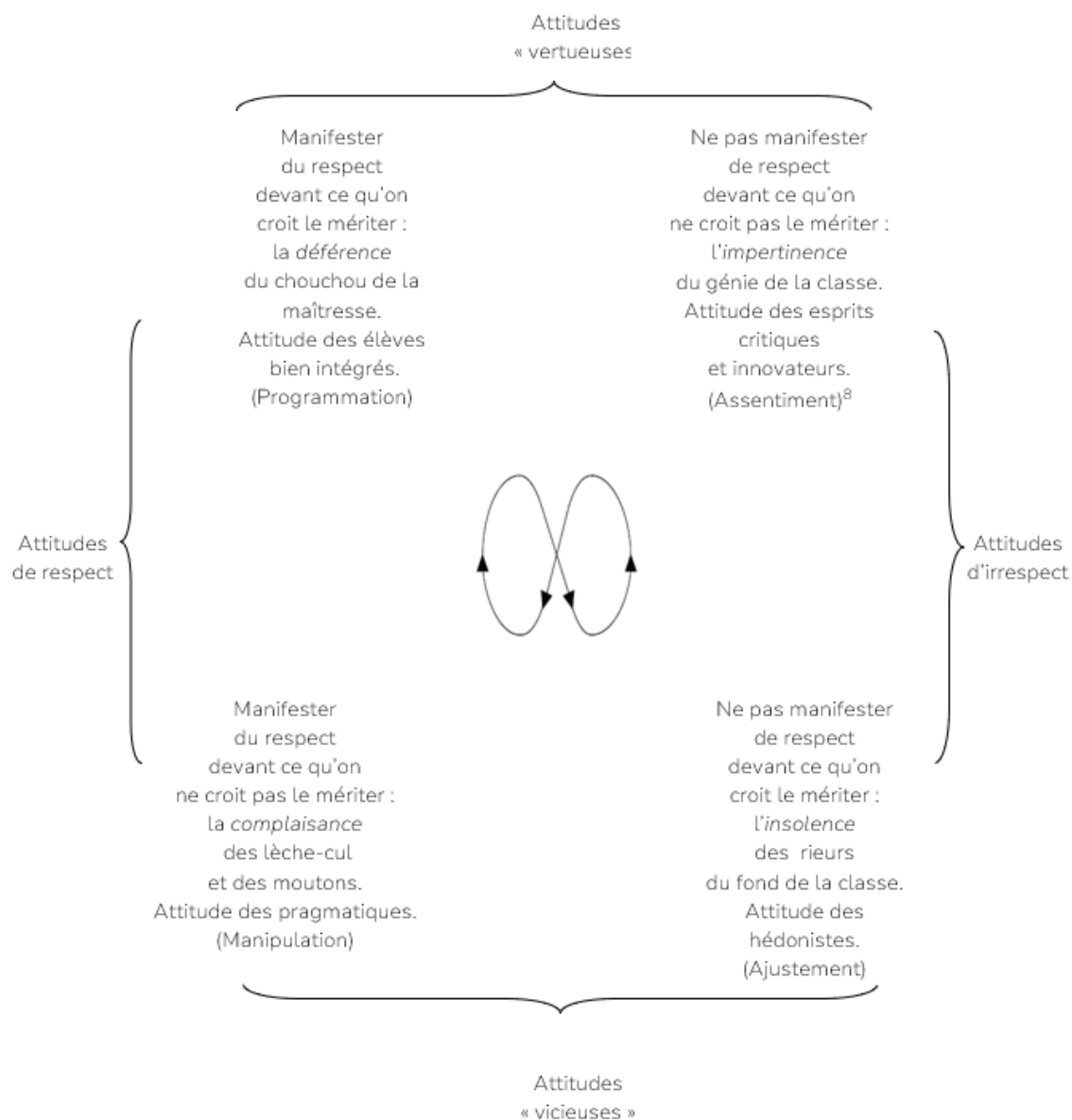
*

Pour inventorier et chercher à éclairer quelques-uns des points critiques prévisibles dans cette dynamique — qu'il s'agisse de blocages ou de dérives, d'impasses ou de fuites en avant, de nostalgies ou d'ouvertures prometteuses —, nous prendrons comme référence une expérience que nous avons tous partagée dans la position de l'« éducatable » et que la plupart d'entre nous continuent de vivre chaque jour, en posture d'éducateur (et peut-être même d'éduquant) : l'expérience, précisément, de *la classe*, quelle qu'en soit la matière et le niveau — du primaire au séminaire (... de sémiotique, par exemple).

Traditionnellement, dans ce contexte, le Maître, et le Savoir qu'il a la charge de transmettre, — *educator* et *educans* —, constituent indissociablement, ensemble, une instance institutionnellement posée comme à tous égards « respectable » : elle incarne à la fois la connaissance certaine et l'autorité légitime. C'est donc par rapport à elle que vont se différencier des attitudes, des réactions, des stratégies caractéristiques de différentes figures possibles de l'*educandum* que nous avons été et dont les années d'école nous ont laissé le souvenir. On peut en schématiser la topographie sous la forme du modèle suivant⁷ :

6 Ou, diraient beaucoup de nos collègues, entre des « formes de vie » hétérogènes (ou même, ajouteraient encore certains, entre une multiplicité de « modes d'existence » — non pas au sens classique des « modes d'existence sémiotique » (virtuel, actuel, etc.) mais, selon une acception récente pour nous aussi sybilline que l'étrange sociologie dont elle émane, en tant qu'objets d'« enquête »). A vrai dire toutes ces formules nous paraissent, conceptuellement, grosso modo équivalentes. Sur la querelle de mots qui néanmoins s'ensuit, cf. E. Landowski, « Régimes de sens et styles de vie », Actes Sémiotiques, 115, 2012 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2647>).

7 Cf. E. Landowski, « Plaidoyer pour l'impertinence », Actes Sémiotiques, 116, 2013 (<http://epublicati>



Notre premier objectif sera de montrer comment à chacune de ces positions

ons.unilim.fr/revues/as/1450) ; tr. it., « Arringa per l'impertinenza », in G. Ceriani et E. Landowski (éds.), *Impertinenze*, Milan, Et al, 2010.

correspond :

— non seulement un type d'attitude de l'enseigné (dont on peut prévoir qu'elle variera en fonction du contexte culturel évolutif qui entoure l'activité de la classe) ;

— mais également, de la part de l'enseignant, une manière spécifique d'enseigner, soit selon une syntaxe de la « jonction » privilégiant le transfert de savoirs objectivés, soit sur le mode de l'« union », régime de transmission de compétences procédant par contact entre sensibilités et imprégnation (telle la contagion du disciple par l'exemple, la simple présence, l'« aura » du maître de tir à l'arc) ;

— et par là même, aussi, une définition de la forme, du contenu et du statut de l'*educans*, c'est-à-dire de ce *qui* est enseigné, communiqué, transmis, ou, le cas échéant, construit dans l'interaction : un savoir constitué ? un savoir-faire (et de quelle nature) ? un savoir-être ? etc.

Le schéma de départ pourrait alors être enrichi en y intégrant au minimum les trois niveaux suivants, dont chacun présuppose celui qui le précède et implique celui qui le suit :

Transmettre une somme de connaissances finie et prédéfinie (« faire le programme dans les temps »)		Eveiller la passion de connaître et l'exigence de vérité.
	X	
Fournir aux élèves de l'utile pour leur avenir. Ne pas perdre une minute.		Epanouir des individualités. Ne pas (s')ennuyer.

— un niveau stratégique de la définition des types d'*objectifs* :

La répétition, le par cœur. Le bachotage.		Le suspens.
	X	
'exercice, les astuces, les anti-colles. L'art du copier-coller.		L'être ensemble, l'affect partagé. Les jeux.

— un niveau tactique du choix des *méthodes* :

— un niveau épistémologique sous-jacent, celui d'une *philosophie* implicite de

Le dogmatisme : un savoir certain.		La maïeutique : un savoir en question.
	X	
Le pragmatisme : un savoir utile.		L'interactionnisme : au pire, un savoir indifférent, au mieux, un « savoir » en acte.

la connaissance déterminant le statut véridictoire des « savoirs » en jeu :

La superposition de ces niveaux permet de rendre compte des formes élémentaires de pratiques éducatives présentant chacune des principes de cohérence suffisamment forts et différenciés pour leur assurer une relative stabilité. Elles nous serviront de référence incitant au repérage des modalités prévisibles — et des formes observables — de leur perturbation. A partir de là on évoquera quelques-uns des problèmes vécus tant par les éducateurs que par ceux qu'ils aspirent à « éduquer », et on tentera de dégager ce qui en résulte du point de vue de la connaissance elle-même.

Eric Landowski

Chercheur au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Paris, France, co-directeur du Centre de Recherche Sociosémiotique (CPS, PUC-São Paulo).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-8986>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1767417877794294>

SEÇÃO TEMÁTICA

Apresentação

Em homenagem aos 30 anos do Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, a Revista Farol reúne, nesta edição comemorativa, textos de artistas, professores e pesquisadores que se debruçam sobre temas e questões contemporâneas para a arte e seu ensino.

Questões de gênero, raça, classe, diversidade atravessaram os debates realizados no XV Seminário Capixaba sobre o ensino da arte cuja temática “Diálogos Urgentes” trouxe a tona a necessidade de refletirmos e propormos novas práticas educativas em arte não só em termos metodológicos mas também epistemológicos.

Abrindo o debate com um ensaio inédito de Erick Landowski, o semioticista nos apresenta reflexões acerca dos regimes de sentido e formas de educação, um debate sobre os processos de significação em torno das práticas educativas.

Na Seção Temática estão reunidos os debates apresentados nas conferências realizadas durante o evento, nas quais contamos com a presença de pesquisadores, professores e jovens artistas que apresentaram os desafios da arte e seu ensino, em sua maioria, numa perspectiva decolonial. Caber destacar, dentre os textos desta seção o importante resgate histórico do evento apresentado pela Professora Dr^a Moema Martins Rebouças, idealizadora do evento que por 30 anos tem sido o principal espaço de formação continuada para professores de arte da educação básica do Espírito Santo.

Por fim, seção de Artigos, somos contemplados com reflexões de pesquisadores sobre arte, cinema, literatura e teatro, que ampliam o debate apresentado no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte e fomentam novas perspectivas de investigação sobre as produções culturais contemporâneas.

Boa leitura.
Larissa Zanin

Diálogos urgentes no ensino de arte

Urgent Dialogues on art teaching

Adriana Magro (PPGMPE-UFES/GEPEL)

Larissa Zanin (DAV-UFES/GEPEL)

Maira Pego de Aguiar (DTAM-UFES)

Resumo: O XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte propôs como temática “Diálogos Urgentes”, visando promover reflexões sobre um ensino da arte decolonial, reconhecendo e legitimando, assim, práticas educativas em arte interseccionais. O evento foi realizado entre os dias 29 e 31 de agosto de 2023, no Cine Metrópolis e no Auditório do Centro de Artes, na Universidade Federal do Espírito Santo, com a participação de mais de 300 pessoas circulando pelas conferências e sessões de comunicações. O presente artigo apresenta reflexões sobre as contribuições dos debates fomentados pelo evento para as práticas educativas em arte que priorizam um ensino da arte decolonial.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Decolonialidade; Interseccionalidades

Abstract: *The XV Capixaba Seminar on Art Teaching proposed the theme “Urgent Dialogues”, aiming to promote reflections on decolonial art teaching, thus recognizing and legitimizing intersectional educational practices in art. The event was held between the 29th and 31st of August 2023, at Cine Metrópolis and in the Auditorium of the Arts Center, at the Federal University of Espírito Santo, with the participation of more than 300 people circulating through the conferences and communications sessions. This article presents reflections on the contributions of the debates fostered by the event to educational practices in art that prioritize decolonial art teaching.*

Keywords: Art Teaching; Decoloniality; Intersectionalities

Introdução

Ao longo dos anos, a História da Arte foi elaborada a partir de uma visão predominantemente eurocêntrica, heteronormativa e branca, conferindo o status de arte a uma produção artística legitimada por um sistema igualmente excludente, no qual o entendimento de arte está ligada a imagem do artista como gênio criador entre outros aspectos ideológicos e econômicos, a partir desses cenários contextuais da arte e seu ensino, entendemos como urgente fomentar o acesso a outros saberes, compreendendo que a história precisa ser contada por vozes, olhares e saberes diversos.

O entendimento e vivência da história consolidada por várias vertentes possibilita aos sujeitos conhecimentos complexos acerca de uma realidade, não de saberes estereotipados. Nesse sentido, nos ensina Adichie Chimamanda: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (2019, p. 26). É nesse lugar que o XV SCEA se propôs a contribuir.

Recentemente, temos acompanhado o crescimento de pesquisas que buscam dar visibilidade à produção artística e epistemológica de outros saberes para além do conhecimento científico eurocêntrico. O reconhecimento de epistemes oriundas dos povos africanos e povos originários, a valorização de saberes de matriz latino-americana, no mesmo nível hierárquico dos conhecimentos difundidos pelas academias ao longo da história, tem conquistado cada vez mais espaço e legitimidade, fomentando práticas decoloniais e anti-hegemônicas na arte-educação.

[...] dentro do bojo da construção de um pensamento decolonial nas artes brasileiras, devemos enfatizar as especificidades locais, como as heranças culturais provenientes dos povos originários, entre elas, a ideia de aproximação entre arte e vida que delineia as experiências estéticas indígena e contemporânea; e que também marcam a arte contemporânea. (Simões, p.5, 2021)

Assumir um pensamento decolonial é reconhecer que o colonialismo ainda está presente nas mais variadas camadas da sociedade contemporânea, principalmente na produção de pensamento científico legitimado pelas academias. O conceito de decolonidade fomenta o enfrentamento epistêmico, principalmente nas ciências humanas, ao pensamento colonialista, ou seja, eurocêntrico, heteronormativo, branco e patriarcal.

Pensar epistemo-diversidades pressupõe reconhecer que o colonialismo legou aos colonizados uma dominação epistemológica que produziu relações desiguais de saber/poder, cujo resultado foi uma forma opressora de saber que relegou muitos outros saberes à subalternidade. (Moura, p. 318, 2019)

Consideramos que propor debates sobre práticas de ensino da arte decoloniais, bem como a construção de reflexões acerca das interseccionalidades que atravessam as produções artísticas contemporâneas como gênero, raça, diversidade étnica e religiosa, torna-se urgente, pois essas temáticas precisam adentrar as práticas educativas contemporâneas.

O XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte propôs como temática “Diálogos Urgentes”, visando promover reflexões sobre um ensino da arte decolonial, reconhecendo e legitimando, assim, práticas educativas em arte interseccionais. Para tanto, o evento foi organizado a partir de quatro conferências temáticas com a presença de pesquisadores cujos trabalhos tinham como tema principal as questões de gênero, raça, saberes dos povos tradicionais e originários e diversidade étnico-racial.

O evento foi realizado entre os dias 29 e 31 de agosto de 2023, no Cine Metrópolis e no Auditório do Centro de Artes, na Universidade Federal do Espírito Santo, com a participação de mais de 300 pessoas circulando pelas conferências e sessões de comunicações.

Conferências

A Abertura do evento aconteceu no dia 29 de agosto, às 19 horas, no Cine Metropolis, com a apresentação cultural “Coro dos alunos do curso de música da Ufes” que inseriu o debate proposto pelo formato mais descontraído na apresentação, pela escolha das peças, que buscavam uma aproximação com as temáticas regionalistas do evento e, por inserir todos/as os/as presentes como partícipes do coro. O grupo é formado por alunos/as das disciplinas de canto coral e regência, ministrada pela Professora Dr^a Hellem Pimentel, docente do curso de Música da Ufes. Na ocasião, o grupo apresentou as peças: “Certas Canções”, de Milton Nascimento e Tunai, arranjo de Samuel Kerr; “Canto do povo de um lugar”, de Caetano Veloso, arranjo de Samuel Kerr; e “Banaha”, canção folclórica da República Democrática do Congo. Na Apresentação da terceira peça, como já dito, o Coro propôs uma interação com a plateia formando um grande coro de três vozes com todos os participantes do evento. Este momento foi marcado pela descontração provocada no público, composto, em sua maioria, por estudantes universitários e professores da educação básica, que participaram ativamente usando suas vozes e seus corpos numa grande performance coletiva, dando a ver a real possibilidade de presença ativa de todas as vozes num mesmo cenário arte/educativo.

Após apresentação do coro foi realizada a Mesa Comemorativa dos 30 anos do Seminário Capixaba com a participação das professoras Moema Rebouças e Maria Gorete Dadalto, idealizadoras do evento. As professoras apresentaram uma linha histórica do Seminário desde sua primeira Edição até a XIV, com dados sobre público participantes, temáticas e publicações, com exemplos de anais impressos



Imagens 1, 2, 3. Apresentação do Coro e interação com a plateia. Fonte: Arquivo do evento

de eventos anteriores, guardados por elas. Destacaram a importância do evento para a formação continuada de professores de Arte da Educação Básica e para a formação complementar dos estudantes de Licenciatura em Artes Visuais. Foi um momento marcado pela emoção das palestrantes que contagiaram a plateia, uma vez que apresentaram registros fotográficos com vários dos presentes em participações nas atividades de eventos anteriores.



Imagens 4 e 5. Mesa de Homenagem aos 30 Anos. Fonte: Arquivo do evento.

Na sequência da Mesa Comemorativa realizou-se a primeira conferência com a temática “Relações étnico-raciais no contexto da arte” com a participação de Horrana de Kássia Santoz e Giovani Lima da Silva. Os dois são egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Ufes e, atualmente, são nomes de destaque no cenário nacional da arte, do ensino da arte e curadoria em artes visuais. A debate foi mediado por Nicolas Soares, Diretor do Museu de Arte do Espírito Santo (MAES).

Horrana é curadora e educadora, e desde 2007 atua no desenvolvimento de novas práticas educativas em museus e espaços culturais, e atualmente realiza a pesquisa curatorial da mostra de 40 anos da Associação Cultural Videobrasil. Giovani Lima Artista e Performer; Doutorando (2021-2025) e Mestre em Artes Visuais (2021) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Indicado ao Prêmio Pipa (2021, júri especializado) e finalista do Prêmio Pipa Online (2021, voto popular), com participação em diversas exposições, mostras e festivais no Brasil e exterior.

Com Geovanni e Horrana, dois nomes de grande inserção no cenário artístico nacional, a Conferência abordou questões sobre as relações étnico-raciais nas produções artísticas e nos processos de curadoria, destacando as lutas em torno das feridas coloniais nos corpos racializados e a importância da entrada de curadores/as negros/as no mercado da arte, historicamente um espaço ocupado por pessoas brancas.

No dia 30 de agosto, o evento começou às 9 horas no Auditório do Centro de Artes com a Mesa “Observatório de Formação de Professores”, que foi conduzida pela Profª Drª Fernanda Monteiro Barreto Camargo, Profª Drª Maria Angélica Vago Soares, da Ufes, pelo Profº Drº Uillian Trindade Oliveira, da UFOB e com a mediação da Profª Drª Thalyta Botelho Monteiro, do IFES de Itapina – ES.

O Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte:



Imagem 6. Conferência “Relações Étnico-Raciais no contexto da Arte”. Fonte: Arquivo do evento.

estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG), é um projeto em rede bilateral que articula pesquisadores acadêmicos da América Latina, sobretudo do Brasil e Argentina. O OFPEA/BRARG deu início a suas ações no ano de 2011 e apresenta como objeto de estudo os mais diversos aspectos constituintes da conjuntura de formação docente em Artes Visuais, com ênfase nas licenciaturas. Atualmente, o projeto é coordenado, no Brasil, pela Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e, na Argentina, pelo Professor Doutor Federico Buján, da Universidad Nacional de Las Artes (UNA) e Universidad Nacional de Rosario (UNR).

A mesa apresentou dados sobre a formação de professores do Espírito Santo e os espaços de atuação, levantando questões urgentes sobre a necessidade de implementação de políticas públicas para área, organização da categoria em formato de associação, promoção de ações que garantam o

direito à formação continuada, dentre outros pontos de fundamental importância para que seja possível uma real melhoria nos processos de trabalho e no campo de atuação dos/as arte-educadores/as no Espírito Santo. Houve grande participação do público que, diante dos dados apresentados, teceu relevantes comentários e fez perguntas sobre os processos de formação inicial, na universidade e, continuada, nas redes públicas de ensino. Uma das intervenções levantou a necessidade de maior organização dos professores de arte como categoria nos âmbitos regionais e nacional, principalmente convocando os participantes a unirem-se nas associações da área. Foi um importante momento de compartilhamento de experiências entre os professores da educação básica, presentes no evento.

No período da tarde, foi realizada a Conferência “Povos Originários” que contou com a presença de Gessi Cassiano e da Prof^a Dr^a Aíssa Guimarães, professora



Imagem 7 e 8. Mesa Observatório da Formação de Professores. Fonte: Arquivo do evento.

do Departamento de Teoria da Arte e Música da UFES. Gessi Cassiano é líder quilombola do Ponto de Memória/Comunidade Quilombola Linharinho e mestra de Jongo de Santa Bárbara. Moradora da Comunidade Quilombola Linharinho, no município de Conceição da Barra, Dona Gessi, destaca que deve a sua história de vida aos seus pais e àqueles que cuidaram dela quando criança, que apresentaram a ela suas tradições. Dona Gessi participa de vários projetos como, a criação de associações com as mulheres, a renovação do grupo de jongo com os adolescentes, o trabalho da agricultura familiar nas escolas, no PNAE e no PAA e a criação de um ponto de memória onde é trabalhada a ancestralidade dos quilombolas. Além disto, foi também coordenadora da Igreja de Santa Bárbara.

A conferência contou com a apresentação dos saberes tradicionais de Gessi Cassiano e todos os atravessamentos presentes na Comunidade Quilombola de Linharinho. Fomos prestigiados com a história da comunidade em seus aspectos sociais e culturais, conhecemos a importância da preservação da identidade cultural dos povos tradicionais e dos povos originários. Intercalando fala e cânticos tradicionais do jongo, Gessi Cassiano comoveu a plateia, com os relatos de sua vida e comunidade. Em diálogo com a fala de Gessi, a Professora Aíssa Guimarães apresentou as pesquisas realizadas nessas comunidades, ressaltou a importância da preservação das terras remanescentes quilombolas e ampliou o debate para que a plateia pudesse, a partir de seus questionamentos, compreender melhor as tradições e a cultura afro-brasileira. Ao final da apresentação, ao som do tambor,



Imagem 9 e 10. Conferência Povos Originários. Fonte: Arquivo do evento.

a mesa foi aplaudida de pé por uma plateia emocionada.

No dia 31 de agosto, no Auditório do Centro de Artes, iniciamos o evento com a terceira conferência intitulada: “Jovens pesquisadores/artistas/professores” com a participação de Geisa Katiane da Silva, Henrique Tavares, Jaíne Muniz, Matheusa Moreira, e mediação da Profª Drª Ananda Carvalho.

A proposta da conferência era dar visibilidade à estudantes de graduação de Licenciatura em Artes Visuais e egressos do curso que atuam como artistas/pesquisadores/professores, apresentando seus processos de pesquisa e produção artística e o diálogo dessa trajetória com a formação docente. Os palestrantes apresentaram registros fotográficos de suas trajetórias e seus processos criativos, sendo a mesa finalizada com a apresentação de uma batalha de Slam, feita por dois jovens da Comunidade de São Pedro. O momento foi marcado pela emoção da plateia que participou marcando o ritmo dos poetas com palmas.



Imagem 15. Conferências Jovens pesquisadores/artistas/professor. Fonte: Arquivo do evento.

Na parte de noite, foi realizada no Auditório do Centro de Artes a Conferência de Encerramento com a temática: Gênero e relações raciais, com a participação da Profª Drª Juliana Teixeira e da arte-educadora e mestre Tatiana Rosa, com mediação da Profª Drª Renata Gomes.

Tatiana Rosa apresentou experiências educativas cujas temáticas concentram-se nos debates de gênero e relações raciais, refletindo sobre os modos como esse diálogo tem sido conduzido nas escolas de educação básica. Juliana Teixeira apresentou as reflexões presentes em seu livro “Trabalho Doméstico” lançado dentro da coletânea “Feminismos Plurais” organizada por Djamila Ribeiro, destacando como o racismo estrutural perpetua as relações escravistas no âmbito do trabalho doméstico realizado, predominantemente, por mulheres negras.

Mesmo tendo sido um dia intenso com atividades nos três turnos, o auditório permaneceu lotado, com uma plateia atenta que ao final, fez perguntas sobre a atuação das professoras e sobre a sua militância nas causas de gênero e raça.

Com esta mesa encerramos a programação do XV Seminário Capixaba sobre o Ensino de Artes certas de que o evento inovou nas suas proposições de diálogos e reflexões, apresentando debates importantes para as pesquisas e para a atuação docente na atualidade que nos impõe um olhar mais sensível para a diversidade sociocultural tanto da arte quanto de seus atores.



Imagem 17 e 18. Conferência Gênero e relações raciais. Fonte: Arquivo do evento.

O evento afirmou ainda a importância da arte/educação como campo autônomo de pesquisa, como um campo que se fundamenta na criação de práticas e na produção teoria sobre essas práticas, e não como junção de duas áreas distintas.

Considerações finais

A décima quinta edição do Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte fomentou debates urgentes não somente para a arte e seu ensino, como para a formação cidadã de todos/as estudantes e professores. Consideramos que a oportunização de espaços de discussão, organizados em conferências, em sua maior parte, compostas por pesquisadores e pesquisadoras negros/as, constituiu-se num ato político de grande força histórica dos 30 anos do evento.

Ao longo dos três dias de evento vivenciamos experiências de construção de saberes que se constituíram por meio dos atravessamentos entre o que se realiza na academia e do que se constrói da vida prática. Compreendemos a importância da conexão desses saberes com a certeza de que não há hierarquia entre as formas de construção de conhecimentos.

Tivemos acesso às histórias por variadas fontes, assistidas por olhares diversos, e contadas por corpos racializados. Fomentamos debates que ressaltaram a potência do ensino da arte como um caminho para a implementação de uma educação antirracista, anti-hegemônica e anti-hierárquica dentro de uma escola que precisa ser diversa, em prol de um fazer arte/educativo decolonial.

O XV Seminário Capixaba sobre o ensino da arte ancorou-se em debates socialmente referenciados, provocando estudantes e professores/as a reverem suas práticas, buscando alternativas de modo a exercer de fato uma prática docente decolonial, ampliando suas fontes de pesquisa e oportunizando para os estudantes da educação básica o conhecimento de sua própria história a partir de suas ancestralidades.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SIMÕES, Alessandra. A hora e a vez do “decolonialismo” na arte brasileira. **Revista Visuais**. Campinas, PPGA – Unicamp, nº12, V.7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/visuais.v7i1.15657>

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista Gearte**, Porto Alegre. V.6, n.2, p 313-325, maio/ago, 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

Adriana Magro

Minibio: Doutora em Educação (UFES/2010). Fez estágio doutoral na L’Università Sapienza di Roma (2009). Atualmente é professora associada II da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: educação não formal, arte educação, semiótica greimasiana, ensino das artes visuais e artes plásticas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7471423621490631>

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3396-6632>

Larissa Zanin

Minibio: Doutora em Educação (UFES/2012). Atualmente é professora adjunta do departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, pesquisadora da GEPEL e Diretora do Centro de Artes. Foi tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões Cultura de 2015 à 2020. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Semiótica, Cultura Visual, Fotografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de artes, cultura visual, identidade e subjetivações.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1595799399527303>

ID ORCID: 000-0002-6465-1326

Maira Pego de Aguiar

Minibio: Doutora em Educação (UFES/2010). Professora da Ufes desde 2013, lotada no Departamento de Teoria da Arte e Música, Centro de Artes. Coordenadora dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais Integral e Noturno de 2016 a 2020. Coordenadora do Pibid Artes Visuais Ufes de 2017 a 2020. Tutora do PET Conexões Cultura Ufes edital de seleção 2020. Vice-diretora do Centro de Artes/Ufes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores e ensino de arte.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5659824152931044>

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2312-0489>

Educação Artística: investigação e desobediência

Arts Education: research and disobedience

José Carlos de Paiva (i2ADS/FBAUP)

Resumo: No tempo de iminente catástrofe ecológica e social, onde a humanidade caminha para a sua aniquilação, perante o poder hegemónico que o Ocidente torna globalizado, não é mais admissível que se encare, onde quer que se esteja, a Educação Artística, a Arte e o Ensino Artístico como despreocupado com o porvir comum. Estabelecer como conduta a promoção de uma vinculação performativa a toda a atividade diferenciadora que se mova, torna-se, por imperativo, o caminho da lucidez que alimenta a esperança por um novo devir.

Palavras-chave: catástrofe ecológica. descalabro social. diferencialidade. esperança.

Abstract: *At of imminent ecological and social catastrophe, where humanity is heading for annihilation in the face of the hegemonic power that the West is making global, it is no longer acceptable to view Arts Education, Art and Artistic Teaching as unconcerned about the common future. Establishing as behaviour, the promotion of a performative link to any differentiating activity that moves becomes, imperatively, the path of lucidity that nourishes hope for a new becoming.*

Keywords: *ecological catastrophe. social disaster. differentiality. hope.*

alargar as fronteiras da investigação

Toda a experiência de um outro pensamento é uma experiência sobre o nosso próprio. (Castro, 2018, p. 96)

Precisamos de alargar as fronteiras, partir de onde construímos a nossa consciência para outras paragens, para outros sentidos, saberes e sabores, que nos permitam entender melhor, na sua globalidade, as controvérsias do contemporâneo e, assim, poder tornar inteligente o nosso inconformismo e as nossas ações.

O tempo em que vivemos está impregnado de cataclismos sociais e de uma anunciada catástrofe ecológica que ampliam a injustiça reinante, fortalecendo o esplendor dos detentores do poder financeiro e as benesses dos que *estão bem na vida*. O neoliberalismo no poder domina o controle sobre as *mais-valias* e os resultados da especulação financeira, e, em sentido inverso, desvaloriza a perda generalizada de direitos sociais e acentua o empobrecimento dos *outros* até à exclusão de condições dignas de sobrevivência. Essa crueldade procura dissimular a presença de uma dimensão desmesurada de contingentes de pessoas, sem sonhos e sem *sombra* (SCHLEMIHL, 1978), tratadas como uma espécie de *não_humanos*, tornados *sem_nome* e *sem_terra*, *sem_pão* e *sem_paz*.

Podemos esbater a consciência angustiante da desesperança que tolda o porvir, procurar uma compensação na procura de *tempos artificiais de felicidade*, no consumo dos mecanismos sedutores que nos são oferecidos e consentidos, mas o peso incrível da mercantilização da sociedade, do domínio exercido sobre os próprios desejos, o rumo paranóico e catastrófico não permite saudar com confiança as comunidades vindouras.

Movendo-nos no território da Educação Artística, não podemos deixar de procurar um entendimento crítico sobre a nossa relação com o artístico, com o Ensino das Artes e, de modo singular, com a Arte. Na construção ocidental, a arte legitimada pelas instâncias de poder, ela própria se questiona, mas ao se questionar não enfrenta a impossibilidade de passagem do isolamento tranquilo a que se remete, nem deixa de se acomodar na pertença positiva à cultura hegemónica. Noutro sentido, não recua deixando de empurrar para o ostracismo a presença múltipla de posturas artistas radicais e dissonantes.

Despojado finalmente de su aureola, el 'mundo del arte' pone la especulación abierta, impúdica, directa y sin adornos en el lugar del disfrute enmascarado de ilusiones estéticas, de fervores espirituales y de palabrería laudatoria. ¿Qué hay más "puro" y "verdadero" que el capitalismo financiero, que encuentra en el nicho del arte el microcosmos en que manifestar su autentica naturaleza? (Perniola, 2016, p.14).

Considera-se na percepção do referido, que a investigação em educação artística não pode deixar de assumir a atenção devida ao terreno catastrófico edificado no presente e se isolar na redoma que lhe é oferecida. Toda a irreverência artística que teimou em se apresentar ao longo da história não foi suficiente para romper o cerco que lhe era apostado pelos dispositivos de poder e pelo domínio dos valores hegemônicos de cada momento, como na atualidade acontece. Por isso, se torna imperioso ganhar nova radicalidade numa força que se estabeleça entre todos os movimentos sociais irreverentes e transformadores.

A educação artística liberta um vasto campo de possibilidades para que cada pessoa se possa construir na singularidade da sua relação de pertença social. As práticas educativas, pela sua relação intrínseca com o artístico, permitem e potenciam o desenvolvimento no alunado de qualidades contrahegemônicas e informadas, que podem passar a ser repercutidas no relacionamento com o *fora*, o *outro*, as comunidades, o comum. Não se defende uma ação educativa missionária e colonial, mas focada no que o *tempo de catástrofe* nos apresenta e não isolada, nem socialmente inócua, distraída e alienante.

Mas, para tal, precisa de se deixar de adormecer face à formatação reprodutiva e utilitária que os seguidores dos conhecimentos e valores vigentes incentivam e impõem. Urge valorizar e promover a experiência de inquietação e desconstrução das narrativas dominantes que a escuta do comum e o discernimento gera.

Em lugar de encarar os professores como transmissores de grande corpo de conhecimento hegemônico, deveríamos vê-los como líderes e facilitadores capazes de focar o processo de aprendizagem e de assistir os alunos/as em sua investigação e entendimento da existência de elementos comuns às funções e na posição da arte em relação às culturas que se transformam incessantemente. (Barbosa, 2005, p. 251)

As escolas deixaram encurralar a sua missão inovadora e de produção de novos sentidos. “A afirmação soa mal. Para que serve, essencialmente, a escola? Nela aprendemos a obedecer.” (Gros, 2019, p. 26). As universidades foram encurraladas em acordos internacionais e estão prisioneiras de imobilizadas políticas públicas. Sufocam os seus professores em aulas intermináveis, dissertações e teses em massa, para além de esgotantes tarefas administrativas, responsabilizando-os por ultrapassar as restrições económicas que a política ultraliberal de cortes no financiamento lhes impõe. Por seu lado, a pesquisa/investigação, encarada como imprescindível nos processos de avaliação interna e externa de docentes, é regida por modelos quantitativos e alinhados com uma tradição académica retrógrada. É fundamentalmente tratada como fonte de receitas e de prestígio para as instituições. Perante parâmetros de avaliação determinados pelas instituições de tutela (FCT, CAPES, etc.) os projetos de pesquisa têm tendência a se enquadrar no estabelecido, na grande maioria das vezes ao serviço da *economia*, da *competitividade* e do

empreendedorismo. O sistema de avaliação instalado dificulta a a sua aprovação se os projetos são alojados no campo da subjetividade das artes e fomentadores de irreverência e insubordinação do pensamento performativo. É dada prioridade a uma lógica economicista de produtividade e de ostentação de um conhecimento que acentua os valores hegemónicos, segura uma governança que se entranha com o modelo de desenvolvimento económico que dá suporte à especulação e manutenção do domínio estratégico do mundo pelo Norte.

Nesta encruzilhada de um tempo que desconfia de si e dos espaços que pisamos, apenas um posicionamento no político (Mouffe, 1996) transmite sentido à investigação e à intervenção performativa, na educação, na arte ou na cultura. Os exemplos que rompem o cerco que está instalado na performatividade irreverente e radical, situados principalmente no Sul político e em bolsas de resistência no Norte, precisam de ganhar estratégias de difusão que ultrapassem o ostracismo e a desvalorização a que são votados pelo dominante, e mostrar o seu exemplar esplendor pela esperança num possível porvir democrático, ecologicamente equilibrado e socialmente antidiscriminatório.

a investigação como um lugar agonístico

A velocidade a que as estratégias de subversão são cooptadas mostra que a adaptabilidade do poder é muitas vezes subestimada; contudo, deve reconhecer-se o mérito dos resistentes, na medida em que o acto, ou produto subversivo, não é cooptativamente reinventado ao ritmo que a estética burguesa da eficácia poderia ditar. (Pereira, 1999, p. 13)

Este texto, vinculado ao seu autor, professor aposentado, artista e investigador, corresponde à procura de um quadro epistemológico que melhor entenda a singularidade do artístico e da educação artística como espaço de liberdade agonística, de confronto com os valores culturais e sociais instalados e espalhados pelo Ocidente. Assim, não pode deixar de ser revelado como a cultura que se foi construindo ao longo da história da Europa colonial e escravocrata, cortou a capacidade de escuta para fora de si e, com o deslumbramento com que se colocou invasora, rapinou os recursos naturais dos povos subjugados, congelou e transformou os seus valores, religiosos, económicos, financeiros e políticos como lei.

O reconhecimento do conflito epistemológico, nessa dimensão necessariamente descolonial, é entendido como miolo da investigação, enquanto corpo de intervenção performativa, enfrentando criticamente os *saberes naturalizados*, a *obediência* e o *conformismo*. Resposta essa a uma angústia crescente sobre o *tempo de catástrofe* que vivemos, mobilizadora de uma ação persistente que reconheça a insuficiência e incompletude de seu efeito, mas que seja geradora de resistência e de construção de um porvir em *aberto* (Agamben, 2011), democrático e agonístico (Merlin, 2019).

Reconhece-se um valioso trabalho de investigação no amplo campo

da Educação Artística, no terreno das Práticas Artísticas, nas Ciências da Educação e nas Ciências da Arte, embora muitas delas ainda presas a tradições metodológicas, tímidas e inócuas na sua irreverência epistemológica. Precisa-se de ampliar os esforços de docentes/artistas para que, diante da natureza singular que o fazer/pensar_pensar/fazer artístico possibilita, assumam e enfrentem, num sentido mais irreverente, a encruzilhada deste tempo de catástrofe ecológica e de desencadeamento acelerado das discriminações. Nesse sentido, a ambiguidade que o romantismo, o modernismo e o racionalismo projecta nas atuais práticas de educação artística, na ilusão do papel terapêutico da arte, no espectáculo para divindades geniais, no espaço para o eclodir da habilidade individual, no esplendor da expressividade e criatividade individual, torna-se um obstáculo à inscrição da arte e da educação artística num movimento transformador.

Reconheço que este texto está carregado de um pessimismo pessoal, talvez consciência acordada por leituras recentes. Danowski e Castro (2023, p. 36-37), nos alertam: “A história humana já conheceu várias crises, mas a assim chamada “civilização global”, nome arrogante para a economia capitalista baseada na tecnologia dos combustíveis fósseis, jamais enfrentou uma ameaça como a que está em curso”. Esta consciência não me permite manter nenhuma espécie de distração sobre o como a ação performativa que desempenho, como artista e investigador, precisa de evidenciar o fundamental, de se centrar no que analisa e denuncia numa escuta que me desloca do lugar que ocupo, do rumo para onde vamos *todos*, nesta *civilização global* a que não podemos deixar de pertencer.

O que promovemos com o *que fazemos e fizemos?*, como docentes, como artistas, como investigadores? Em que sentido concordamos e integramos na nossa atividade as palavras de Ki-Zerbo “... a educação deve ser transformada para que a sociedade seja transformada.” (2009, p. 152).

Para além dos diplomas que conferimos, dos textos que publicamos, das conferências proferidas, que consciência proporcionamos às/aos nossas/nossos estudantes e a quem nos *ouviu*, sobre a sua inscrição na urgência de uma resistência partilhada e agonística ao que ameaça o seu próprio futuro?

investigação, autonomia e insubmissão

Crer no mundo é o que mais nos falta; perdemos completamente o mundo, fomos desapossados dele. Crer no mundo é também suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou fazer emergir novos espaços-tempos, mesmo se de superfície ou volume reduzidos. [...] É em cada tentativa que se julga a capacidade de resistência, ou, ao contrário de submissão a um controle. É preciso criar um povo ao mesmo tempo.” (Danowski; Castro, 2023, p. 235)

A investigação em Arte Educação, na área da Educação Artística, aloja-se num campo epistemológico e ontológico singular, que se realiza tendo como

protagonistas docentes/artistas, e/ou investigadoras(es) com um vínculo direto ao mundo da arte, numa procura de entendimento epistemológico do que a performatividade artística e educativa proporciona e movimenta. Este campo singular identifica-se pela sua grande riqueza especulativa, pelo que expande para fora de si, pela desobediência que lhe é inerente, pela falta de necessidade de justificação, mesmo pela sua obsolescência. É um campo herdeiro da autonomia conquistada e dos conturbados caminhos abertos (*Art-Based Research, Art Practice as Research, Practice-led Research, Research-led Practice in Creative Art; e Research into the didactics of the school curriculum, Research in Art & Design, Arts and Education, Arts-Based Educational Research, Metodologias artísticas de investigação em educação - MAIE, A/R/Tography*). Nessa caminhada abriram-se possibilidades de se construírem outros métodos de investigação, que libertam a reflexão e a ousadia e soltam radicalmente as restrições advindas de outros terrenos de investigação, sejam das *ciências*, das *ciências da arte*, ou das *ciências da educação*, e fomentem a liberdade criativa, a insubmissão epistemológica e a intromissão no campo do político, basicamente no desejo de transformação social.

Liberdade que a pertença intrínseca da arte à educação artística transporta na sua natureza única de inexistência da regra e fusão com o devir. Persegue-se, no sentido do que o texto refere, a recusa por uma prática de investigação narcísica, em favor de um envolvimento ecológico e social, agonístico, de um compromisso do(a) investigador(a) como autor da sua ação. “[...] sublime, na sua maneira particular, é de facto o sentir revolucionário [...]” (Perniola, 1993, p. 78).

A escolha de metodologias e clarificação da ação/pesquisa deveria decorrer do posicionamento sincero e crítico de cada investigador(a) face ao vivenciado *tempo de catástrofe*, sustentando a procura desejada de contaminação. O sentido da pesquisa não reside na sua proclamação, mas, pelo contrário, na presença de uma postura agonística, polemizada e autoral, em que os sujeitos ganham espaço para apresentarem a *escrita de si* (Foucault, 2017). Este sujeito invocado, militante no terreno da investigação, assumindo a globalização enquanto paisagem sempre presente, sem isolar os fragmentos observados, que mobiliza os saberes críticos construídos e os confronta com os naturalizados, não pode descuidar o envolvimento intrínseco e imprescindível da arte e da educação artística com o político. Envolvimento que sustenta a responsabilidade no enfrentamento da complexidade do que integra o ensino artístico, enquanto lugar dedicado ao diálogo entre o pensar e o fazer artístico, a produção de imagem e a performatividade, com a reflexão sobre a prática artística contemporânea com este *tempo de catástrofe* em curso. Trata-se de um lugar singular, de pesquisa sobre o fazer/pensar_ pensar/fazer, onde se aplaude a experiência e a especulação próprias da arte. Lugar onde o reconhecimento da incompletude¹ se

1 “... que lo sujeto, independientemente de sus condiciones sociales e históricas, está atado al mismo

torna necessidade. “Quando reduzimos a obra de arte ao seu conteúdo e depois interpretamos isso, domamos a obra de arte. A interpretação torna a obra de arte maleável, dócil.” (Sontag, 1987, p. 16)

Na pesquisa em educação artística não pode ser ignorada a imanência própria da arte e a potencialidade educativa que daí se exala. O contacto direto com a obra de arte, promovida e disponibilizada nos contextos expositivos e museológicos, o contacto com mediadores críticos, curadores, serviços educativos, comunicação social e outros agentes culturais, oferece uma superfície sem fim de aprendizagem crítica. Superfície que se completa com o contacto com outras manifestações artísticas e culturais, subversivas dos lugares de consagração que amplia as possibilidades no alunado de construir o seu sentido crítico e o modo singular de integrar a experiência no seu corpo.

Reconhece-se que, ao longo deste texto, a matriz pessoal do seu autor (com um longo percurso nas artes plásticas) marca em demasia o apresentado, mesmo na tentativa de não criar uma vinculação disciplinar à educação artística, não deixa de esbater a importância disciplinar, inter-relacional, híbrida e sem fronteiras que a arte performativa (a música, o teatro, ...) possibilita.

investigação e performance educacional

“As universidades parecem quase que funcionam como a política, ou como os políticos — vivem a pensar e a reflectir sobre o mundo, mas como se o mundo fosse dentro das suas paredes.” (Fragateiro, 2007, p. 17). As tensões próprias ao campo da arte constituem-se como o foco central da investigação em educação artística, espaço epistemológico e ontológico singular. Tensões onde a pesquisa, atenta ao esforço da arte se pensar a si mesma, resida nos processos peculiares de produção de conhecimento que a ação/investigação vírica pode promover. A relação promíscua e incestuosa com que a arte, na sua intersubjetividade, domina a educação artística, marca, com o seu devir, a dimensão social e cultural da educação e do ensino artístico. [...] o que está em causa é a libertação total dos modos de pensamento e de expressão preestabelecidos, tendo em vista a necessária promoção de formas especificamente novas de sentir e de dizer, cuja procura implica, por definição, o máximo de aventura. (Breton, 1994, p. 46).

Defende-se, neste texto, uma investigação que não se fecha em si, nem apenas nos lugares de disseminação dos resultados do trabalho. Evita-se uma pesquisa que apenas especula, analisa e escuta, mas que também incentiva práticas educativas renovadoras e contrahegemónicas. O ensino artístico, no quotidiano das aulas onde o relacionamento com o alunado possibilita um espaço fundamental para efectivar o que a pesquisa vai tecendo, proporciona tempos sagrados de performance educativa.

postulado de inconclusividad.” (Butler; Laclau; Zizek, 2017, p. 20)

O relacionamento que as aulas de educação artística permitem, se num modo coerente com uma postura que contraria todas as práticas de discriminação e de submissão à hegemonia cultural reinante, podem ser espaços de experiência significativa (Larrosa, 2014) promovidos na convivência do *coletivo de aprendizagens*. Isto deve querer dizer, que no lugar de se promover o *uno*, enaltecendo o individual, na sua genialidade e elevando a habilidade e desempenho, se promovem práticas colaborativas, se acarinham e apreciam as respostas de *todas/os*, as experiências, as procuras e as inovações, num ambiente relacional em que não são admissíveis comportamentos interpessoais de discriminação, sejam de gênero, étnicas, de classe e demais. Naturalmente não se aceita se o professorado não se compatibilizar com este entendimento, usando o velho exercício de poder, recuperando o papel de colonizador impondo o seu gosto e a sua cultura artística e social, mas, no sentido oposto, se estimula um sadio relacionamento educativo.

No mesmo sentido, perante uma consciência do desvario ecológico deste *tempo de catástrofe*, esse entendimento deve ser tornado presente, permitindo ao alunado a construção de um conhecimento informado, promovendo respostas performativas, artísticas, complexas, críticas, inovadoras e interferentes, sem recurso à utilização das fórmulas gastas da reciclagem ou da produção de repetidas campanhas inócuas em favor da natureza.

Enquanto os seres humanos e as sociedades que formam não reconhecerem senão a cultura aparente, e evitarem considerar a cultura primária subjacente, isto terá apenas como resultado explosões imprevisíveis e violência. Penso que uma das inúmeras vias possíveis para resolver este problema passa pela descoberta de nós próprios: e não podemos realizar essa descoberta a não ser conhecendo verdadeiramente os outros e as suas diferenças. (Hall, 1996, p. 17)

A valorização da memória, como instrumento fundamental na construção de conhecimento, pode permitir buscar o que a *história construída* esconde, de um passado colonial e escravagista, da destruição de *culturas outras* e aniquilação de povos, do papel da nobreza, aristocracia e burguesia na construção do atual *gosto reinante* e do que apresenta como sendo a *alta cultura*. Promover na sala de aula o entendimento de que conhecer o que desconhecemos é promover a ampliação cidadã do relacionamento com o comum e armar o alunado, para se enfrentarem os desafios existentes e que se aproximam.

Sem pretensão de listar o que poderia ser um elenco curricular para o ensino artístico, que obrigaria a se atender aos diferentes níveis escolares e etários abrangidos, apenas se acentua a urgência de romper o adormecimento e a submissão, promovendo a insubmissão educativa. O artístico confronta-se com a urgência de transgressão, isento de necessidade de ser novidade ou instrumento, mas suspendendo a rendição às armadilhas sedutoras que lhe são

oferecidas pelo aparato espetacular das instituições consagradas pela cultura hegemônica. “Governava-se à distância através de sistemas de conhecimento que estabeleciam princípios para o indivíduo agir como cidadão, trabalhador, membro de família auto-responsável e auto-motivado.” (Popkewitz, 2011, p. 19)

Este texto situa a investigação em educação artística na urgência de clarificar o seu dever, afirmando, sem hesitação, que esta assenta na persistente insatisfação com o autoproclamado esplendor dos modelos hegemônicos que sufocam o exercício democrático de uma prática agonística que conflitua o real e possibilite espaços para um futuro que permanece em aberto.

Tudo se pode ignorar, menos a própria ignorância. (...) O problema principal dos que ignoram a ignorância é que se fixam a uma relação disfarçada com o saber e, baseando-se nessa relação, fecham-se a poder saber o que de fato ignoram. (Mbembe, 2011, p. 25)

Referências

- AGAMBEN, G. **O Aberto**. O homem e o animal. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, A. M. **Arte/Educação Contemporânea** - Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BRETON, A. **Entrevistas**. Lisboa: Edições Salamandra, 1994.
- BUTLER, J.; LACLAU, E.; ŽIŽEK, S. **Contingencia, hegemonía. universalidad**. Diálogos contemporáneos de la izquierda. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2017.
- CASTRO, E. V. DE. **Metafísicas canibais**: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- DANOWSKI, D.; CASTRO, E. V. DE. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Lisboa: Antígona Editores Refratários, 2023.
- FOUCAULT, M. **O que é a crítica?** Seguido de A cultura de si. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2017.
- FRAGATEIRO, F. Entrevista. **Nexus 00**: 7 Entrevistas - Práticas Interdisciplinares. Porto: [s.n.].
- GROS, F. **Desobedecer**. Lisboa: Antígona, 2019.
- HALL, E. T. **A Dança da Vida** - A Outra Dimensão do Tempo. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

KI-ZERBO, J. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2009.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014.

MBEMBE, A. **Brutalismo.** Lisboa: Antígona, 2021.

MERLIN, N. **Mentir e y colonizar:** Obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal. Buenos Aires: Letra Viva, 2019.

MOUFFE, C. **O Regresso do Político.** Lisboa: Gradiva, 1996.

PEREIRA, F. J. **Acesso Interdito.** Porto: Museu de Serralves, 1999.

PERNIOLA, M. **Do Sentir.** Lisboa: Editorial Presença, 1993.

PERNIOLA, M. **El arte expandido.** Madrid: Casimiro Libros, 2016.

POPKEWITZ, T. S. **Políticas Educativas e Curriculares.** Abordagens Sociológicas Críticas. Lisboa: Edições Pedagogo, 2011.

SCHLEMIHL, P. **L'homme qui a perdu son Ombre.** Paris: L'Ecole des Loisirs, 1978.

SONTAG, S. **Contra a Interpretação.** Porto Alegre: L&PM, 1987.

José Carlos de Paiva

Professor Emérito da Universidade do Porto. Professor Aposentado da Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (Departamento de Desenho – Educação Artística). Doutorado em 'Pintura', Mestre em 'Arte Multimédia' e Licenciado em 'Artes Plásticas – Pintura' pela Universidade do Porto – Faculdade de Belas Artes. Investigador Integrado no i2ADS (Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade), pertencente à sua Direcção e Comissão Científica. Coordena o Programa de Investigação "Interculturalidade e Sociedade" e é membro fundador do 'Identities: Colectivo de Acção e Investigação' (ID_CAI). Envolvimento anticolonial em ações interculturais, científicas, artísticas e culturais com comunidades no Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Portugal.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2084-9437>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5032435058514515>

Diálogos com povos tradicionais e diversidade cultural no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino de Arte

Dialogues with traditional peoples and cultural diversity at the 15th Capixaba Seminar on Art Education

Aissa Afonso Guimarães (UFES)

Jane Seviriano Siqueira (GESTO/PPGAS/UFSC)

Resumo: Primeiro, destacamos o processo de transmissão de conhecimento na cultura tradicional, tendo como base um Ponto de Memória numa comunidade quilombola no norte do ES. Segundo comentamos a relevância das mulheres neste processo. Terceiro, examinamos articulações entre ensino-aprendizagem e cultura tradicional, no contexto das artes populares. Considerando os diálogos na Conferência, apontamos que o trabalho colaborativo junto aos mestres da cultura tradicional contribuiria com a inclusão da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira no ensino formal, em todos os níveis. Repercutimos a demanda pela inclusão de jovens indígenas e negros quilombolas nas escolas e universidades como princípio democrático do direito à vida, que passa pela inclusão da diversidade cultural nos debates nestes espaços.

Palavras-chave: Artes populares; Mestres de Saberes; Cultura Tradicional.

Abstract: First, we highlight the process of transmitting knowledge in traditional culture, based on a "Ponto de Memória" in a quilombola community in the north of ES. Secondly, we commented on the relevance of women in this process. Thirdly, we examine articulations between teaching-learning and traditional culture, in the context of popular arts. Considering the dialogues at the Conference, we pointed out that collaborative work with masters of traditional culture would contribute to the inclusion of indigenous, african and afro-brazilian history and culture in formal education, at all levels. We echo the demand for the inclusion of young indigenous and black quilombolas in schools and universities as a democratic principle of the right to life, which involves the inclusion of cultural diversity in debates in these spaces.

Keywords: Popular arts; Masters of Knowledge; Traditional Culture.

Introdução

Este artigo é inspirado na 2ª Conferência intitulada “Povos Originários”, realizada durante o XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, no Auditório do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, em 30/09/2023. “Diálogos urgentes” foi o título do seminário, para nomear a necessidade de se debater temas emergentes na contemporaneidade, como as questões relacionadas aos povos originários e tradicionais, e a necessidade de se estabelecer o diálogo com os sujeitos detentores de diferentes conhecimentos.

A mesa foi organizada inicialmente com a participação de Gessi Cassiano, liderança Mestra de Jongo, fundadora e coordenadora da associação de mulheres quilombolas, e do Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara da comunidade quilombola de Linharinho, no território do Sapê do Norte, no município de Conceição da Barra, no Espírito Santo; do educador indígena Wellington Íybatã Tupã - (na língua Tupinikim) – professor da língua tupi e cultura nas escolas EMPI Pau Brasil e EMPI Irajá, ambas em território tupiniquim, situado em Aracruz/ES; com a mediação da professora Aissa Guimarães, do Centro de Artes da UFES, em Vitória/ES, atuante no campo do patrimônio cultural e atual coordenadora do Programa “Jongos e caxambus: memórias de mestres e patrimônio afro-brasileiro no ES”.

Foram tecidas considerações sobre o seminário, que nesta XV edição completou 30 anos, trazendo o debate acerca de práticas antirracistas na educação. O diálogo proposto com detentores de culturas tradicionais, por meio de representantes quilombola e indígena, evidencia o avanço das discussões no meio acadêmico, impulsionado pelo processo de promoção de políticas para ações afirmativas, em consonância com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

No entanto, no que diz respeito à garantia dos direitos dos povos originários e tradicionais em relação aos seus territórios, e à emergência da luta cotidiana pela titulação de terras quilombolas e pela demarcação de terras indígenas, a constante ameaça de perda se evidenciou na ausência do professor Wellington Íybatã Tupã na mesa da conferência. Pois naquele dia 30/08/23 havia uma mobilização coordenada em todo território nacional, em função da retomada do julgamento do PL 490/07 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que discutia se a demarcação de terras indígenas deveria ou não seguir o Marco Temporal.¹ Povos indígenas de todo país se reuniram, em Brasília e nos estados, em defesa das terras e dos povos originários do Brasil.

1 O Projeto de Lei 490/07 propunha que a demarcação de terras só pudesse ser reivindicada em territórios já ocupados por povos indígenas antes da Constituição de 1988, isto é, áreas sem ocupação de indígenas ou ocupadas por outros grupos depois de 1988, não poderiam ser demarcadas. O que apontava para um retrocesso na política de demarcação das terras indígenas no Brasil. A votação contra a tese do Marco Temporal foi vencida no STF por 9 votos a 2.

A ausência do professor pode ser interpretada como um processo educativo para os assistentes e participantes da Conferência, na medida em que ficou explícito que dialogar com povos originários e comunidades tradicionais é aprender sobre suas lutas coletivas para sobrevivência e garantia de direitos sobre seus territórios. Diferente do modo como as discussões, sobre culturas e conhecimentos tradicionais, comumente ocorriam no campo da educação, mediados pelo discurso acadêmico; nas últimas duas décadas, a ampliação desses debates, com a participação de mestres e detentores de culturas tradicionais e populares, intensificado pelas políticas de promoção de ações afirmativas e pela implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tem proporcionado novas possibilidades de interface entre conhecimentos acadêmicos e tradicionais.

As relações estabelecidas anteriormente que levaram ao convite à Gessi Cassiano para participar da Conferência foram lembradas na apresentação, como ações pedagógicas e de salvaguarda realizadas no contexto dos Programas de Extensão da UFES (PROEX/UFES)² e construídas junto aos agrupamentos de jongos e caxambus no Espírito Santo, desde 2012.

Os Programas de Extensão Jongos e Caxambus no ES surgiram incentivados pelas políticas públicas voltadas para a formação universitária e para o campo do patrimônio, com o registro do “Jongo no Sudeste” como Patrimônio Cultural Imaterial, pelo IPHAN em 2005. Nesta perspectiva, um grupo interdisciplinar composto por professores, estudantes bolsistas e voluntários dos cursos de Artes, Educação e Ciências Sociais, vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES, que pesquisaram temas vinculados aos estudos afro-brasileiros, se formou com o objetivo de mapear, pesquisar, produzir materiais e fomentar ações de salvaguarda junto aos grupos de jongos e caxambus no estado do ES. Gostaríamos de observar que as atividades feitas pela equipe de professores e estudantes extensionistas dos Programas Jongos e Caxambus, ocorreram em parceria com os mestres e as mestras que deram apoio e orientação para realização das atividades.

Desde então diversas ações foram realizadas, com a participação das equipes nas comunidades de origem dos grupos, assim como várias atividades acadêmicas aconteceram na UFES com a presença de mestres, lideranças e detentores de culturas tradicionais, no sentido de fortalecer as trocas e ampliar experiências;

2 Os referidos Programas obtiveram recurso do Ministério da Educação, por meio dos Editais ProEXT MEC/Sisu, e apoio por meio da PROEX/UFES), foram eles: “Territórios e territorialidades rurais e urbanas: processos organizativos, memórias e patrimônio cultural afro-brasileiro nas comunidades jongueiras do Espírito Santo”, com atividades em 2012; “Jongos e Caxambus: culturas afro-brasileiras no ES” em 2013; ambos coordenados pelo professor antropólogo Osvaldo Martins de Oliveira; e “Jongos e caxambus: memórias de mestres e patrimônio afro-brasileiro no ES”, nos anos de 2016-2017, coordenado pela professora Aissa Afonso Guimarães (CAR/NEAB), em parceria com o professor Osvaldo Martins de Oliveira (CCHN/NEAB) e professora Patrícia Gomes Rufino Andrade (CE/NEAB).

de modo que as atividades de extensão do Programa Jongos e Caxambus no ES continuam ocorrendo num movimento contínuo de aproximação, integração e troca de conhecimentos.

Ponto de Memória: o processo de transmissão de conhecimentos (ensino- aprendizagem) em Linharinho

“O jovem é o futuro do planeta. O jovem precisa de água.” (Mestra Gessi)

Seguida da abertura, a Mestra Gessi agradeceu a presença de todas e todos naquele auditório. Ela pontuou que estávamos em uma corrente, onde cada um de nós mulheres, homens, estudantes e professores, éramos um elo, e que enquanto estivéssemos unidos naquele auditório formávamos uma corrente. A propositiva da Mestra Gessi era para que a acompanhássemos durante a Conferência com empatia, e considerássemos a sua participação como ampliação das vozes das mulheres e homens que estavam em sua comunidade, na área rural de Conceição da Barra. Em uma revisão da semântica da palavra corrente, que estaria associada à violência contra africanos e seus descendentes do período escravagista no Brasil, recebemos o convite para experimentarmos e refletirmos sobre um novo sentido da palavra, na formação coletiva em torno da Conferência. Desse modo, Gessi Cassiano responsável pelo processo de aprendizagem, enquanto mestre de saberes tradicionais envolveu estudantes, professores e todas as pessoas presentes no auditório; e observando a presença majoritária de jovens logo no início de sua exposição trouxe uma questão sobre o futuro, sobre a preservação da vida, da terra, das águas, da natureza. Nesta direção a epígrafe acima retoma a pauta da inclusão para o futuro. “O jovem é o futuro do planeta. O jovem precisa de água”.

Gessi Cassiano articulou em sua fala as demandas das comunidades tanto dos povos indígenas quanto quilombolas. Povos que resistiram à destruição das formas de se organizarem nos seus territórios. Conforme apontou: “primeiro [houve] a destruição das águas e dos alimentos”, se referindo ao desmatamento, ao desaparecimento de rios e à escassez de água na região do Sapê do Norte, que modificou seus modos de vida em diferentes aspectos. Atualmente em todo Brasil os efeitos devastadores, resultantes de grandes empreendimentos capitalistas, avançam de forma acelerada ameaçando a existência de comunidades quilombolas, tradicionais e de povos indígenas.

A demanda pela inclusão de jovens negros quilombolas nas escolas e universidades, que foram espaços prioritariamente reservados a pessoas brancas, apontam o princípio democrático do direito à vida, que passa pela inclusão de diferentes sujeitos e de suas culturas nos debates nestes espaços. Consideramos que a propositiva da Mestra Gessi amplia a tematização da juventude para as

populações que vivem nos quilombos e nas aldeias indígenas.

Primeiro, os jovens negros, quilombolas e indígenas precisam estar incluídos nas discussões em prol do desenvolvimento do país, isto é, devem protagonizar as pautas do acesso à educação escolar, à saúde e à nutrição da juventude com vistas ao seu desenvolvimento físico, psíquico e social; em paridade de oportunidades na sociedade e considerando às características de suas culturas e modos de vida. Os jovens negros e quilombolas também são o futuro do país e precisam de condições básicas de sobrevivência, para que possam conhecer transmitir e reorganizar, os saberes tradicionais na vida contemporânea.

Segundo, é necessário considerar os saberes tradicionais e também as condições para a transmissão dos mesmos, como desdobramento da pauta da inclusão da juventude quilombola na educação formal. Os saberes da terra se referem aos modos como os adultos se articulam no presente. E eles são transmitidos a gerações mais novas. A defesa pela vida no território corresponde à luta pela vida no presente, ao direito à transmissão de saberes associados à terra e à cultura, e à possibilidade de que existam comunidades quilombolas no futuro, mediante a vivência das crianças e jovens.

Dessa maneira, Gessi Cassiano afirma a importância do encontro entre diferentes conhecimentos, e do cuidado com as formas de transmissão. Ela destaca como referências: a educação quilombola pautada na valorização da convivência e retorno contínuo à comunidade; e a educação do campo que é baseada na alternância entre ensino em sala de aula, e a volta à comunidade para aplicação dos conhecimentos universitários, proporcionando o imbricamento entre aprendizagens formais e não formais de ensino. A fala da mestra reflete a discussão contemporânea sobre as relações étnico-raciais no meio acadêmico, incluindo reflexões sobre a arte, patrimônio e culturas tradicionais que têm contribuído para a construção de uma educação antirracista.

No sentido da valorização do aprendizado, a narrativa de Gessi Cassiano, como “griô” ou guardião da memória e dos saberes dos antepassados, retoma sua experiência ancestral “os ancestrais ensinam a defesa própria, defesa de nós mesmos”. As ponderações da mestra delinearam como ela aprendeu dos mais velhos os ensinamentos que lhe valeram ao longo da sua vida, na sobrevivência comunitária para a preservação do território, dos bens naturais e culturais da comunidade, e como se transmite aos jovens; em sua função de griô primeiro cuida da transmissão dos saberes; e, segundo, do ensino como uma reflexão do passado fundada na busca pelas memórias que trazem os conhecimentos do seu povo.

No que se refere aos quilombos, o terreiro foi apresentado como o primeiro local de aprendizagem. Conforme narra Dona Gessi como também é chamada, o processo de transmissão de conhecimentos (ensino-aprendizagem) acontecia nos terreiros, que eram locais de encontro entre os mais velhos na comunidade,

os adultos, os jovens e as crianças para compartilharem momentos festivos, que incluía rodas de dança, histórias sobre os antepassados, saberes da terra e do religioso. O terreiro, na infância da mestra e de suas irmãs, era um local onde os familiares ensinavam sobre técnicas em processos que estimulavam a atenção para desenvolvimento de habilidades sobre a vida, o trabalho e a convivência coletiva.

No presente, esse processo de aprendizado em Linharinho é retomado no “Ponto de Memória Jongo de Santa Bárbara”. O Ponto de Memória foi construído “debaixo da sombra de um pé de dendê”, onde seu pai o Alabê Manoel Cassiano Filho faleceu, lugar onde Gessi Cassiano relembra os ensinamentos do pai acerca da transmissão das memórias, associados ao papel de guardiã de saberes que vem desenvolvendo. Durante a Conferência, ela falou sobre a memória de seu pai como griô na comunidade, sobre o cuidado que ele tinha para repassar os ensinamentos inspirados pelos ancestrais por meio de mensagens em sonhos.

O terreiro dos avós e o Ponto de Memória podem ser definidos, considerando a exposição da mestra, como locais favoráveis aos vínculos de pertencimento comunitário. Esta afirmação estaria em consonância com o exposto por Janja Araújo (2019), Siqueira e Oliveira (2018) e Silva (2015) que apontam que em comunidades negras rurais ou urbanas, centradas na cultura tradicional, existem locais de elaborações colaborativas baseadas na amizade e solidariedade entre os moradores da comunidade. O Ponto de Memória se tornaria um referente de múltiplas temporalidades e, assim, reuniria as recordações de antepassados e de familiares.

O Ponto de Memória guarda a dinâmica e os objetos do terreiro da ancestral matriarca, avó de Gessi Cassiano, como local dos encontros comunitários, de histórias e modos de convivência compartilhados; foi “feito de barro”³ em 2018, construído com a antiga técnica do “embarreio”⁴ com a participação de familiares, para que os jovens da comunidade conhecessem e aprendessem os conhecimentos artesanais de construção dos seus antepassados. E desde então o Ponto é coordenado por Gessi Cassiano com apoio de mulheres da comunidade. O Ponto de Memória se constitui como local de convivência para os moradores, proporcionando atividades sociais, culturais e educativas como oficinas de literatura oral e técnicas alimentares quilombolas (Costa, 2018; Rodrigues, 2016). Consideramos que as falas de Dona Gessi na data da Conferência, e as atividades que acompanhamos, demonstram que o Ponto de Memória, na vida atual da comunidade, tornou-se um local da transmissão

3 A construção foi erguida com recurso do FUNCULTURA, no Edital da Cultura número 005/2017, da Secretaria de Cultura do Espírito Santo (Secult/ES).

4 Técnica tradicional de construção artesanal, com paredes feitas com varas de madeira e terra (barro amassado).

da memória ancestral nas práticas religiosas, culturais e educativas mediante as lembranças compartilhadas nas conversas, nos ensinamentos produzidos e no cuidado com os objetos relacionados às atividades no terreiro.

No entanto, na atualidade as comunidades do Sapê do Norte são ameaçadas de invasões; que ocorrem numa crescente ocupação do território por pessoas desconhecidas, vindas de outros lugares, sem relação com a comunidade, que sempre foi formada por vínculos de parentesco, pertencimento e amizade (Costa, 2018; Rodrigues, 2016; Oliveira, 2010). Gessi Cassiano narra, que até pouco tempo atrás, ela e as mulheres da comunidade caminhavam sozinhas à noite pela mata, apenas com um facão. Agora há risco de roubo e fogo na mata.

A insegurança experimentada pelos moradores, no acesso e no cuidado de manutenção do território e de garantia à vida e de seus modos de compartilhamento na comunidade, se materializou no incêndio do Ponto de Memória em agosto de 2022, que atingiu parte da construção e dos bens culturais e religiosos que se encontravam em seu interior, conforme denunciado pela guardiã do Ponto.

Todos os dias vou ao ponto de memória para zelar e cuidar, porém, na data de nove de agosto, quando eu cheguei no espaço, deparei-me com o mesmo pegando fogo, sendo que não houve roubo ou furto, e nada foi levado do local. Acredito que fui vítima de intolerância religiosa ou algum tipo de intimidação. (Couzemenco, 2022)

O grave ocorrido foi divulgado em diferentes veículos de comunicação (Barcelos; Félix, 2022; Barcelos; Félix, 2022; Ciscati, 2022) e mobilizou o apoio de entidades, instituições, órgãos governamentais, como a Secretaria do Estado da Cultura (Secult/ES); Secretaria de Direitos Humanos (SEDH/ES); o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Cepir); o Centro Nacional de Africanidades e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB)⁵; o Núcleo Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFES), que se manifestaram publicamente em apoio à Gessi Cassiano. No entanto apesar da situação ameaçadora e das perdas materiais e simbólicas, o Ponto está sendo reerguido, ressignificando sua forma e fortalecendo as relações de ancestralidade.

5 O NEAB/UFES publicou uma "Nota de Repúdio à intolerância religiosa e cultural", assinada pelos diferentes projetos e por organizações da sociedade civil: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFES); Comitê Quilombos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA); Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ; Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Espírito Santo – Zacimba Gaba; Comissão Quilombola do Sapê do Norte – ES; Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA); Projeto de Pesquisa Africanidades Transatlânticas – UFES; Projeto de Extensão "Jongos e Caxambu: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo" – UFES; Grupo de Capoeira Angola Volta ao Mundo; Instituto Volta ao Mundo de Capoeira Angola e Práticas Educativas Transformadoras; Instituto Elimu Professor Cleber Maciel; Movimento Negro Unificado – ES; Instituto de Desenvolvimento Estadual de Matrizes Africanas (IDEMAFRI); Fórum das Matrizes Africanas de Cariacica/ES (FOMAC).

A reconstrução do Ponto de Memória está sendo feita com lajotas, em função da segurança do local após o incêndio que o atingiu, e das necessidades dos novos tempos que requerem instalações dentro de padrões atuais de construção, para promover atividades culturais e educacionais diversas; no entanto Mestra Gessi cuida para que sejam preservadas algumas paredes de barro, para lembrar a todos que dependemos da terra e para marcar no presente a presença dos saberes comunitários do passado, para o conhecimento das gerações futuras.

A liderança marcante das mulheres quilombolas na comunidade Linharinho, pela continuidade da vida coletiva e da circulação de memórias é um aspecto importante; delineado pela professora Janja Araújo quando destaca a convivencialidade grupal no contexto da capoeira, como demonstra o trecho da autora: a “prática da vivência grupal e da oralidade e, como todo assentamento, impõe a ligação entre o mundo visível e o invisível, numa ética própria assegurada no ir e vir das múltiplas temporalidades” (ARAÚJO, 2019, p. 557). O processo de formação de mestras e mestres resulta em conhecimentos singulares que precisam ser incluídos nos diálogos de valorização da diversidade cultural e racial nas culturas tradicionais.

Conforme exposto durante a Conferência, a convivência entre as moradoras de Linharinho proporciona atividades e interações que dinamizam a continuidade da educação. Na perspectiva da transmissão de saberes em culturas tradicionais, acontece o imbricamento entre as noções de territorialidade que acionam modos de uso e de existência em um determinado território, e o acesso aos bens culturais. Análise que gostaríamos de ampliar com a contribuição deixada pela discussão acerca das formas de sociabilidades em comunidades negras e quilombolas no sul do Espírito Santo. O estudo sócio antropológico junto destas comunidades discutiu que em comunidades marcadas pela cultura tradicional, a evocação da memória é afirmada, além de processo mnemônico, pela persistência de um modo de existência que se opõe à opressão racial (GOLTARA, 2015, p. 87); afirmação que concorda com a realidade de Linharinho e das demais comunidades rurais negras no norte do estado, conforme observado nas atividades de extensão e na fala da mestra.

Em suma, o processo de aprendizagem em Linharinho, conforme Gessi Cassiano: “é a continuidade do que foi deixado pelos ancestrais”, que se refere ao território, aos bens materiais e imateriais e aos saberes da terra. A construção, os usos do espaço, a reconstrução e o retorno das atividades, após o incêndio ocorrido no Ponto de Memória, fortaleceram a vivência coletiva na comunidade, de maneira a facilitar a circulação das lembranças sobre os familiares mais antigos e os modos como eles viviam naquele território.

Os ensinamentos das mulheres quilombolas na comunidade

A mestra destacou a relevância do papel feminino na luta pela permanência no território de Linharinho. Segundo sua experiência, a luta no Sapê do Norte é das mulheres, definidas por ela como as “sementeiras do mundo inteiro”, as responsáveis pelos cuidados com seus familiares e as principais articuladoras em torno da sobrevivência da comunidade. Daí a preocupação com a garantia da terra com via para a manutenção da vida da comunidade baseada no plantio dos alimentos, criação de animais voltados à subsistência comunitária. E as possibilidades de que os mais jovens da comunidade tenham oportunidades de acesso à educação e ao trabalho.

Uma das instâncias de articulação destas mulheres quilombolas em defesa do território e do uso da terra na sobrevivência dos conhecimentos e modos de vida está baseada na elaboração de diálogos mediados pelos pontos cantados nos momentos de encontro, tanto intracomunitários como extracomunitários. O ponto é também uma forma de ensinamento, Gessi Cassiano narra que quando elas, mães, irmãs, filhas, mulheres negras quilombolas da comunidade de Linharinho se encontram, elas se fortalecem e conversam sobre variados pontos. Assim retoma o ensinamento sobre a preservação da terra e das águas, e tece por meio do ponto cantado, elos que vão envolvendo a corrente do auditório. O ponto que ela poeticamente reflete sobre as nossas presenças no auditório reforça a relevância da construção coletiva da luta das comunidades quilombolas na defesa da vida. O convite feito era para uma construção colaborativa, na qual poderíamos contribuir, por exemplo, com o planejamento e realização de atividades que estimulem a valorização da diversidade cultural e da preservação ambiental (Carvalho, 2016). Ressoa o ponto compartilhado pela Mestra Gessi:

Eu vi Mamãe Oxum na cachoeira, sentada na beira do rio. Eu vi Mamãe Oxum na cachoeira, sentada na beira do rio. Colhendo lírio, lírio, lírio ê, colhendo lírio, lírio, lírio á. Colhendo lírio pra enfeitar o seu congá/ [ao final] para enfeitar **nosso** auditório.

Aplaudida de pé por docentes e estudantes presentes no auditório, Gessi Cassiano ensina que “um ponto fala de tudo”, ele pode atuar na dimensão da espiritualidade, da cultura e da educação. Ao cantar a força das águas de Oxum por meio de um ponto, nos faz compreender que as relações entre espiritualidade e luta contra o racismo em todos os aspectos (relacional, religioso, ambiental, institucional), se movem com fé e resistência. E que a proteção que santos e ancestrais conferem, está distribuída aos corpos, às memórias e à espiritualidade cultivadas pelas mulheres quilombolas em comunidades do Sapê do Norte.

Refletindo sobre ensino-aprendizagem e cultura tradicional

A concepção acerca de patrimônio cultural imaterial remonta às expressões culturais e às tradições herdadas e transmitidas entre diferentes gerações dos segmentos que compõem o complexo tecido social. A extensão nas universidades gera possibilidade de interação com comunidade externa. A experiência da equipe do Programa “Jongos e Caxambus” proporcionou a realização de parcerias que permitiram diálogos de mestres e mestras com estudantes e professores dentro da universidade, e que se estenderam para além da pesquisa.

Neste tópico gostaríamos de destacar duas características aprendidas nas atividades de extensão junto às comunidades jongueiras e caxambuzeiras. A saber, o trabalho colaborativo e a noção da ancestralidade que, de acordo com as considerações feitas pela equipe da extensão, perpassou as atividades culturais nas comunidades nas quais estivemos. Acreditamos que a consideração do trabalho colaborativo e da ancestralidade poderia contribuir na reflexão acerca da inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira (Lei 10.369/2003) no ensino formal, em todos os níveis. Tais aspectos aparecem nos relatos orais dos jongueiros e caxambuzeiros sobre seus familiares mais antigos, e nos modos de interações entre eles no presente. Ademais, consideramos que estes aspectos foram retomados com destaque pela Mestra Gessi durante a Conferência e no debate com as e os estudantes, após a sua exposição neste dia.

Uma das características das comunidades quilombolas nas quais estivemos, dentre elas Linharinho, correspondeu ao trabalho colaborativo que implicou nos desdobramentos dos objetivos da equipe. O fazer conjuntamente incluiu a cooperação nas atividades de planejamento, organização e realização dos momentos de interação, que foram propostos no desenvolvimento do Programa. Nesta direção, uma demanda dos participantes foi de que todos os grupos presentes nas atividades realizadas na extensão tivessem garantidos seus momentos de exposição das suas experiências, dos conhecimentos e das suas demandas enquanto coletivo, representante da cultura tradicional associada à população negra e afro-brasileira. Nesta perspectiva foram construídos e organizados em plenárias dois documentos, a primeira e a segunda (I e II) “Carta de Propostas dos Grupos de Jongos e Caxambus do Espírito Santo para salvaguarda de seu patrimônio cultural”⁶, respectivamente nos anos de 2013 e 2017, ambas entregues oficialmente por representantes da equipe do Programa de Extensão da UFES e dos agrupamentos de jongos e caxambus, ao IPHAN.

Acreditamos que a parceria estabelecida entre os distintos sujeitos institucionais (professores e estudantes de graduação e de pós-graduação da UFES; diretores e professores de escolas municipais; servidores das secretarias de cultura e

6 A I “Carta de Propostas de Jongos e Caxambus do Espírito Santo para salvaguarda de seu patrimônio cultural” está publicada em Anexos no livro Jongos e Caxambus: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo (Guimarães, Oliveira, 2017).

de educação dos municípios, da Secretaria do Estado da Cultura – Secult/ES e do IPHAN) construíram relações que têm contribuído para o fortalecimento e autonomia dos agrupamentos e comunidades no acesso às políticas públicas, assim como para a continuidade dos diálogos sobre construção de conteúdos e metodologias de ensino antirracistas, em consonância com a Lei 10.639/2003.

Na medida em que mestras e mestres retornam em encontros para diálogos dentro do espaço acadêmico levantam pautas de inclusão da valorização dos saberes tradicionais na composição da grade curricular da Universidade. Tais saberes são elaborados na convivência grupal e no engajamento gerado na prática (Araújo, 2019), destacando a preocupação das comunidades tradicionais em preservar na memória os seus saberes e em transmiti-los às novas gerações (Carvalho, 2016).

Gostaríamos de finalizar este recordatório sobre a Conferência refletindo sobre a aprendizagem na cultura tradicional. Para a Mestra Gessi, o ensino nas escolas acontece com similaridades em relação ao ensino nas comunidades rurais negras, como é o caso em Linharinho, comunidade onde ela nasceu e vive com familiares. No âmbito da aprendizagem em contexto formal e não formal, conforme a Mestra, a transmissão de saberes acontece na transferência de memórias. A comunicação das lembranças demanda o conhecimento registrado nos corpos, que na convivência grupal evoca e elabora repertórios de saberes. Os saberes estão codificados nos conhecimentos tradicionais, como no preparo da terra para o plantio; no percorrer caminhos atravessados pelos antepassados; nos objetos utilizados nas cerimônias e rituais religiosos; nos momentos festivos, e nos relatos orais sobre os tempos da infância, dos familiares mais antigos e das lutas pela permanência na terra que conformam a história da comunidade.

Considerações finais

A inclusão da Conferência povos originários, com a exposição da Mestra Gessi, apontou para a desnaturalização da discriminação racial, elemento fundamental para a construção de um país mais democrático, justo e inclusivo. O olhar do professor não é neutro, de tal forma que suas concepções de mundo ficam interligadas ao comportamento que é adotado em sala de aula. Assim, acreditamos que na elaboração de futuras atividades didáticas, professores e professoras foram estimulados a incluir reflexões que contribuam no enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial.

As relações intrínsecas entre a oralidade, o visível e o invisível, e as múltiplas temporalidades é uma marca da transmissão de ensinamentos nas comunidades tradicionais e que poderia ser considerada no trabalho de professores na educação formal para as relações étnico-raciais. Inspirados pelos ensinamentos de mestres e mestras dos jongos e caxambus, acreditamos que a produção coletiva, baseada na prática é marcada pela oralidade, e que

a interface entre o conhecimento tradicional e a educação escolar/acadêmica, pode ser uma ferramenta pedagógica no combate ao racismo e à discriminação nas instituições de ensino.

E apesar do avanço das discussões nas pautas educacionais na UFES, fica registrada a necessidade de criação de mecanismos efetivos e formais que subsidiem a inclusão de mestres e detentores junto às instituições de ensino, para a construção colaborativa de conteúdos pedagógicos sobre culturas africanas e afro- brasileiras e de metodologias que considerem os processos educativos que ocorrem fora dos espaços das escolas e das universidades, conforme vivenciamos através de práticas extensionistas. Desejamos que a presença da Mestra Gessi Cassiano e a referência à sua comunidade, e a luta do educador Wellington Íybatã Tupã presente na defesa dos territórios dos povos indígenas, estimulem o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural no cotidiano de estudantes, professores e egressos dos cursos de Artes da UFES.

Referências

ARAÚJO, Janja. Mulheres negras e culturas tradicionais: memória e resistência. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, 2019, pp. 553-565.

BARCELOS, Vivianne; FÉLIX, Tiago. Incêndio destrói parte de memorial de comunidade quilombola no Norte do ES. **G1**, Espírito Santo, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/08/10/incendio-destroi-parte-de-memorial-de-comunidade-quilombola-no-norte-do-es.ghtml>

CARVALHO, José Jorge. Sobre o Notório Saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa. **Cadernos de Inclusão 8**. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, INCT, Brasília, 2016.

CISCATI, Rafael. Incêndio destrói ponto de memória em comunidade quilombola no Espírito Santo. **Brasil de Direitos**. Atualidades, Combate ao racismo, Notícia, 12 ago. 2022. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/incendio-destroi-ponto-de-memoria-em-comunidade-quilombola-no-espírito-santo>

COSTA, Renata Beatriz Rodrigues da. **Um Nome a Zelar**: histórias de uma Quilombola do Norte do Espírito Santo. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2018.

COUZEMENCO, Fernanda. Atentado criminoso destrói parte de Ponto de Memória no Sapê do Norte. **Século Diário**, Cultura, 10 ago. 2022. Disponível

em: <https://www.seculodiario.com.br/cultura/fogo-destroi-parte-do-ponto-de-memoria-jongo-de-santa-barbara-no-sape-do-norte>

GOLTARA, Diogo Bonadiman. Dinâmicas comunitárias e espirituais: a rede esotérico-umbandista entre comunidades negras rurais às margens do Rio Itapemirim. **RURIS** (Campinas, Online), Campinas, SP, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

GUIMARÃES, Aissa Afonso; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Jongos e Caxambu:** culturas afro-brasileiras no Espírito Santo. PROEX: UFES, Vitória, 2018.

IPAC. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia. Texto relativo à definição do Conceito Geral de “Patrimônio Imaterial”. Bahia: **IPAC**, 2000. Disponível em: ipac.ba.gov.br. Acesso em: 15 de nov. 2023.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Quilombos: memória social e metáforas dos conflitos comunidades do Sapê do Norte, Espírito Santo. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Orgs)... [et al]. **Nova Cartografia Social:** territórios quilombolas e conflitos. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, UEA Edições, 2010.

RODRIGUES, Luiz Henrique. **Quilombolas e jongueiros:** uma etnografia nas comunidades de Linharinho e Porto Grande, Conceição da Barra (ES). Dissertação de mestrado. Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2016.

SILVA, Larissa de Albuquerque. De brincadeira a patrimônio: as várias dimensões do jongo/caxambu no Espírito Santo. In: **Anais Congresso Nacional de Ciências Sociais**, Ufes, Vitória, Espírito Santo, 23 a 25 de set. de 2015.

SIQUEIRA, Jane Seviriano; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. O Jongo de São Benedito e o Samba do Tempo Antigo: uma análise das narrativas dos jongueiros da região norte do Espírito Santo. **SINAIS**, Vitória, v. 2, n. 1, 2018.

Aissa Afonso Guimarães

Professora do Departamento de Teoria da Arte e Música, do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua na área de Artes no ensino, na pesquisa e na extensão, no campo do patrimônio cultural e das culturas tradicionais e populares afro-brasileiras, com ênfase no estado do Espírito Santo. Coordenadora do Programa de Extensão Jongos e Caxambus: memórias de mestres e patrimônio cultural afro-brasileiro no ES (PROEX/UFES).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-4606>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5450445723454857>

Jane Seviriano Siqueira

Mestre em Ciências Sociais (UFES) onde realizou pesquisa com comunidades quilombolas no Espírito Santo. Atualmente faz doutorado na Universidade de Santa Catarina e desenvolve pesquisa com comunidade rural negra na costa centro-sul do Peru, na linha de pesquisa Arte, Etnomusicologia, Imagem, Linguagem e Performance. Está vinculada ao Grupo de Estudos em Oralidade e Performance, GESTO/UFSC/CNPq.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4155-5358>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4883567020008551>

Jovens pesquisadores/artistas/ professores: protagonismos a partir da universidade

*Young researchers/artists/teachers: protagonists from
the university*

Ananda Carvalho (UFES)

Resumo: Este artigo consiste em um relato da Conferência Jovens pesquisadores/artistas/professores realizada no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte. A mesa dá voz à potência dos estudantes com a participação de finalistas e egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Ufes: Jaíne Muniz, Matheusa Moreira, Geisa da Silva e Henrique Tavares. Os quatro palestrantes trouxeram relatos de experiências, evidenciando o entrelaçamento da vivência na Ufes e práticas no circuito da arte, em escolas e na educação não escolar. Todas as trajetórias são pautadas na construção de protagonismos sob um viés decolonial (na compreensão de Grada Kilomba), articulados como uma resposta à gritante desigualdade de representatividade de minorias dentro do campo da arte.

Palavras-chave: Arte decolonial; Arte Contemporânea; Juventudes; Ensino da Arte; Universidade.

Abstract: *This paper consists of a report about the Jovens pesquisadores/artistas/professores Conference held at the XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte. The panel gives voice to the power of students with the participation of finalists and graduates of the Degree in Visual Arts course at Ufes: Jaíne Muniz, Matheusa Moreira, Geisa da Silva and Henrique Tavares. The four speakers brought reports of experiences, highlighting the intertwining of their experience at Ufes and practices in the art circuit, in schools and in non-school education. All trajectories are based on the construction of protagonisms under a decolonial bias (in Grada Kilomba's understanding), articulated as a response to the glaring inequality of representation of minorities within the field of art.*

Keywords: Decolonial art; Contemporary art; Youth; Art Teaching; University.



Figura 1: Conferência Jovens pesquisadores/artistas/professores. Da esquerda para a direita: Ananda Carvalho (mediadora), Henrique Tavares, Geisa da Silva, Matheus Moreira e Jaíne Muniz. 31 ago 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CwqcoS6v9Uk/?img_index=1. Acesso: em 19 set 2023.

Introdução

Entre 2016 e 2017, participei da equipe da pesquisa *A História da Arte*, que parte da compilação de dados quantitativos sobre artistas citados em 11 livros utilizados em disciplinas de graduação de Artes Visuais no Brasil, como *A História da Arte* de Ernst H. Gombrich e *Arte Moderna* de Giulio C. Argan. O objetivo era “mensurar o cenário excludente da História da Arte oficial estudada no país a partir do levantamento e do cruzamento de informações básicas das/dos artistas encontradas/encontrados” (Moreschi, 2017). Após a coleta de dados, pode-se informar que dos 2.443 artistas citados nos livros, apenas 215 são mulheres e 22 são negras e negros, sendo que apenas duas são mulheres negras.

Chegar a esta constatação alarmante implica em repensar o sistema da arte. Perspectivas decoloniais – que propõem o “(...) desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia” (Kilomba, 2019, p. 224) – vêm atravessando as pesquisas nas universidades brasileiras de forma bem restrita desde a primeira década dos anos 2000. Por outro lado, cada vez mais, a presença dos estudantes grita por essa inclusão.

Nas universidades, como resultado do novo perfil social e racial que as políticas de cotas proporcionaram na última década, questões nunca antes postas em relevo estão sendo formuladas, forçando cursos e currículos a se adequarem a algo que antes não lhes concernia ou a que não lhes pareciam ser importante o bastante para constar do corpus acadêmico (Anjos, 2018, p. 58).

A citação acima do curador Moacir dos Anjos, ao mesmo tempo que contextualiza, reforça a importância desta conferência no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte. Em uma perspectiva inédita, a mesa dá voz à potência da Universidade. Se por um lado a produção que vai além da borda do sistema sempre existiu, por outro, cada vez mais exige um espaço para que seja escutada. A mesa foi constituída por estudantes finalistas e egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes): Jaíne Muniz, Matheusa Moreira, Geisa da Silva e Henrique Tavares (Figura 1).

Os quatro palestrantes trouxeram relatos de experiências em que evidenciam o entrelaçamento da vivência na Ufes e das práticas no circuito da arte, em escolas e na educação não escolar. Por esse viés, provocavam perguntas como: quais são as proposições artísticas a partir da trajetória de cada um? Como desenvolver projetos que furem a bolha do sistema da arte? Quais são os procedimentos contra-hegemônicos (ou decoloniais) que cada um desenvolve? Como são organizados discursos e narrativas artísticos e educacionais? Quais são os diálogos que se ressaltam em seus procedimentos na arte e na educação?

Jaíne Muniz

SOMOS VAZIOS DE SENTIDO SE NOS TORNAMOS COMPLACENTES
COM SEUS MOLDES DE CATEGORIZAÇÃO DA NOSSA EXISTÊNCIA, -
ENQUANTO NOS FAZEM ACREDITAR QUE ESSA É A ÚNICA SAÍDA.

existe aqui, neste chamado, a fenda temporal que abre espaço para uma
denúncia contra um modelo artístico que não contempla as pessoas pretas
que tem no cerne de suas criações a abstração radical como condutora.
fora das representações, fora do gênero, fora do racial, fora do humano.

[...]

PROCURA-SE ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS, ENTRE RACHADURAS NO
FUNDO DO MAR, ENTRE FEIXES DE LUZ DO SOL QUE ATRAVESSAM A
COPA DAS ÁRVORES.

[...]

DESFAÇA SEU CORPO EM POEIRA (Muniz, 2023b).

A provocação acima engloba trechos do texto *Chamado à não-humanidade*, uma espécie de manifesto que Jaíne Muniz escreveu em conjunto com os artistas Filipe S. Souza e Matheusa Moreira. Se, no início, observa-se questionamentos que atravessam todo o sistema da arte, ao longo do texto, pode-se perceber algumas referências da poética de Jaíne. Ela iniciou sua fala apontando que sua trajetória artística se mescla com a experiência na universidade. Na Ufes, sentiu-se confiante para se expressar e encontrou pares para dialogar como pessoa preta não binária. Ali construiu parcerias e amizades com as colegas de curso e conheceu referências como Charlene Bicalho e Rosana Paulino, que estudou em sua primeira (de um total de três) pesquisas de Iniciação Científica: *“Onde você ancora seus silêncios?” uma análise da relação entre obras de Charlene Bicalho e Rosana Paulino, pela perspectiva dos estudos de identidade e alteridade na arte contemporânea*.

Porém, Jaíne aponta a complexidade de estar nos espaços da arte: “é uma mistura de questionamentos com a demanda de inserção” (Muniz, 2023a)¹. Afirmo que “o campo da arte, apesar do espaço, faz parte de algo muito malicioso estruturado no sistema da arte”. Uma das principais indagações seria, então: “Como coloco meu corpo?”. Para isso, foi preciso compreendê-lo como “agente do mundo e da terra (elementos não humanos) para encontrar um lugar confortável e saudável para o meu corpo”.

Com essas reflexões, a videoperformance *Quantas vezes quis morrer quando não pude falar?* é um trabalho que pode ser identificado como um divisor de águas em sua trajetória artística. Nesta ação, a artista vestida de branco e com uma máscara de flandres escava um buraco na terra. Ao terminar de cavar o buraco, retira a máscara e deita-se na terra. Outra performer (Ysa Ferreira), aos poucos, cobre o corpo de Jaíne com terra para, ao final, deixar apenas boca e nariz à vista. Ao final do vídeo, escuta-se a voz da artista em uma locução em off: “Obaluaê, não me deixe morrer sem antes falar, sem antes gritar, sem antes sentir a rouquidão da dor que carrego”. Jaíne esclarece que a performance propõe sentir seu corpo. Ou seja, “fundir-se à terra não se trata de adoecimento, mas sim de reconstrução de si” (Muniz, 2019).

Com este relato, a artista enfoca a importância de refletir sobre qual é a intencionalidade do seu trabalho, quando o coloca no mundo. Por esse viés, conclui que seu desejo não é continuar a produzir violência, “quero produzir saúde” (Muniz, 2023a). Pode-se perceber que os trabalhos produzidos posteriormente seguem este intuito. *Caminhos possíveis para uma viagem sem destino* (videoperformance, 2021) investiga qual é seu encontro com as águas. Já

¹ Este texto busca evidenciar as vozes dos palestrantes participantes da mesa, privilegiando citações diretas do que foi apresentado no evento.



Figura 2: nada do que sinto é navegado por águas rasas, Jaíne Muniz, pintura, 2021. Disponível em: <https://naohumana.wixsite.com/jainemuniz/nada-do-que-sinto>. Acesso: em 19 set 2023.

Nada do que sinto é navegado por águas rasas, pintura com tinta serigráfica, tinta acrílica e xadrez líquido sobre algodão cru, 2021 (Figura 2), “é o que sou” (Muniz, 2023a), informa ao público presente no Seminário. Os registros de seus trabalhos estão disponíveis no site da artista² e deixo aqui o convite ao leitor para visitá-lo. Assim, como o site da residência Tempo de Mar³ (Nova Almeida), que Jaíne desenvolveu junto com Matheusa.

Por fim, Jaíne sintetiza que “a universidade às vezes acolhe, às vezes não” (Muniz, 2023a). Portanto, é fundamental que os estudantes tenham o seu espaço. Ela relata a demanda do cenário capixaba de se criar estratégias continuamente para estar nos espaços da arte. É importante ressaltar a necessidade da luta constante, conforme observa-se no texto *Chamado à não-humanidade*, com trechos citados aqui. Em suas palavras: “Como estar nos lugares? Existir? Sair da imaginação?” (Muniz, 2023a).

Matheusa Moreira

Matheusa Moreira dá continuidade às reflexões de Jaíne como a segunda palestrante da mesa. Ela inicia sua fala saudando Matheusa Passarelli (pessoa não binária, estudante de artes da Uerj, assassinada em 2018).

Matheusa Moreira apresenta-se como “artista visual que possui pensamento, pesquisa e produção artística voltados para o diálogo sobre o corpo racializado como ‘negro’ e gendrado como trans-não-binário” (Moreira, 2023). Relata sua trajetória revisitando o espaço de acolhimento da graduação e a construção de sua experiência artística. Cita alguns exemplos como a sua participação no projeto *Devorações* (organizado por Castiel Vitorino, em 2018), na produção e montagem

2 Confira o site da artista Jaíne Muniz em: <https://naohumana.wixsite.com/jainemuniz>.

3 Confira o site da Residência artística Tempo de Mar em: <https://tempodemar.wixsite.com/residencia>.

da exposição *Reverso* (curadoria da professora Gilca Flores na Galeria Homero Massena, em 2019) e em *Indagações poéticas* (projeto de imersão artística com Natalie Mirêdia, 2019).

Adentrando a sua prática artística em diálogo com a reflexão sobre seu próprio eu, exhibe dois vídeos. *Por trás do medo está a liberdade* (2021) reelabora todas as identidades que lhe deram ao queimar seus documentos de identificação com diferentes versões de seus retratos 3x4. Já *Objeto não identificado* (2022) (Figura 3) discute questões da biologia que reverberam na identidade de gênero, conforme relata em texto produzido em sala de aula para o trabalho:

Em *Objeto Não Identificado*, o desejo da artista é criar através da sonoridade uma atmosfera de tensão que, juntamente do vídeo, remete à uma experiência científica, um experimento. A análise é de uma área específica do corpo da própria artista, sua garganta, seu “pomo-de-adão”. Essa saliência não é palpável, pois é inexistente. Na investigação sobre corpos incompreendidos pelas hegemonias é que ocorre a confirmação da maneira que a biologia dissidente de gênero remonta perspectivas acerca de estudo dos corpos, de maneira autônoma.

Objeto Não Identificado nasce como desejo de estudo, pertencimento e consolidação de uma biologia dissidente de gênero. Entende-se nos estudos científicos da ocidentalidade, que o “Pomo-de-Adão” é uma cartilagem atribuída aos nascidos homens e conformados com isso, fazendo-os serem vistos como homens perante a sociedade. No corpo da artista, que foi denominado como homem, essa cartilagem é ausente. O intuito aqui é estabelecer de forma visual as irregularidades nesta normativa, considerando que ao constatar essa inexistência, atravessado pela binaridade, o corpo da artista deveria ser visto como de mulher? A biologia fez-se dissidente e a comprovação é o corpo existente neste trabalho. Os elementos usados na filmagem, edição e sonoridade são complementares para a construção de uma ideia de estudo, entrevistas de jornais antigos dos anos 70, quando muitos debates começaram a ser expostos e realizados. Este trabalho é uma síntese onde a biologia se comporta e se concretiza de maneira ainda não identificada pelos estudos convencionais, retomando a autonomia de corpos que estão expostos a subjugamentos (Moreira, 2022).

O vídeo também apresenta uma reflexão em voz *off* que finaliza com a frase: “Muito alegre de ver e perceber que eu estou viva, que eu vou estar viva e que outras iguais a mim também vão viver”. Aqui podemos lembrar da homenagem a Matheusa Passarelli no início da palestra, mas também ressaltar a força e a potência do trabalho de Matheusa Moreira.

Ao longo da trajetória na graduação, a artista foi se percebendo: “tudo já estava em mim, o tempo todo” (Moreira, 2023). Por um lado, evidencia-se “a sensação de violência que assola os nossos corpos”. Por outro, a artista e psicóloga Castiel Vitorino Brasileiro a convidou “a abandonar a raiva: estou feliz porque



Figura 3: Frame do vídeo *Objeto Não Identificado*, Matheusa Moreira, 2022. Fonte: imagem cedida pela artista.

estou viva agora”. Matheusa exemplifica este processo, citando suas duas pesquisas de Iniciação Científica. A primeira, *Investigações da corporeidade byxa na contemporaneidade*, foi realizada com muita raiva. Na segunda pesquisa, *Caminhos possíveis para o indizível*, seguindo o conselho de Castiel pôde, em suas palavras, elaborar “quem eu sou”.

Por fim, trazendo como referência Leda Maria Martins, a artista retoma o conceito de tempo espiralar para apresentar sua mais recente série de pinturas. *Não fique mais em silêncio* (2023) estão sendo produzidas na residência Tempo de Mar. Ao mostrar as imagens, reflete: “eu sou o que a minha criança sonhava. (...) Eu perdoo você para você me perdoar” (Moreira, 2023).

Geisa da Silva

Antes de escolher seu curso na Ufes, Geisa da Silva conta que decidiu ser professora. Começou a dar aula em 2010, enquanto ainda estava na graduação. Para ela, “educação pode ser compreendida como resistência” (Silva, 2023). Com o passar dos anos, foi amadurecendo e entendendo o que funciona na escola. Por exemplo, o procedimento de desenvolver projetos trimestrais com um tema central para explorar múltiplos conteúdos. Outro gesto importante é “observar

quem e como são os alunos da escola, levar em exposições, convidar artistas para ir à sala de aula” (Silva, 2023).

Sob essa perspectiva, relata um caso de quando entrou na Maria Horta, escola estadual de ensino fundamental e médio na Praia do Canto (bairro nobre de Vitória) cujos estudantes residem em diferentes bairros. Propôs a realização de atividades de intervenção urbana, mas na comunidade em que cada um morava. Desse modo, buscou estabelecer “relações com o que os estudantes conhecem. Quais são os problemas? O que você gostaria de intervir?” (Silva, 2023). E, assim, discute: “a arte mostra, evidencia, questiona os problemas”.

A seguir, a professora e artista exibiu uma série de projetos no campo da educação. *Arte e resistência* (2019) uniu poesia marginal e desenhos a partir de pessoas da comunidade da EEEFM Major Alfredo Pedro Rabaioli (no bairro Mário Cypreste, Vitória). Realizou aulas de xilogravura com toda a complexidade que esta técnica exige para ser viabilizada em uma escola. Na pandemia (2021), desenvolveu o projeto *Singu(lares)* em que acompanhou 50 alunos online junto ao artista Luciano Feijão. Renomeou e atualizou o projeto para *Singulares* (em 2022), propondo que os estudantes fizessem as fotos das referências que seriam desenhadas: “a comunidade precisava estar junto” (Silva, 2023) e se ver nas imagens. *Singulares* ainda conta com uma proposta educativa desenvolvida pelas professoras Adriana Magro e Maira Pêgo.

Um conceito importante em sua prática artística é a cartografia. Observa-a como uma metodologia ou procedimento artístico de dar a ver violências cotidianas contra a mulher com o intuito de problematizar algo que muitas vezes se torna invisível. Apresentou o *Mapa do assédio contra a mulher* em Toledo/PR, sua cidade natal (2014/2015), o *Mapa da violência* em Nova Esperança em Cariacica/ES (2017) e o *Mapa da violência contra a mulher* em Vitória (2019). Estes trabalhos partem da percepção da “vulnerabilidade das mulheres na cidade e suas relações de medo” (Silva, 2023). A última versão (de 2019) foi realizada a partir de conversas e escutas caminhando pelas ruas do bairro Jardim da Penha, da Ufes e do Centro da cidade. O objetivo é “trazer trajetórias de mulheres como verdade em um mapa. Relatos para afirmar que estas mulheres não são um número ou uma estatística”. Para humanizar estes números, a artista e professora produziu uma intervenção urbana com lambes contendo relatos ou descrições dos medos das mulheres que passaram por alguma violência nas regiões citadas. Os trabalhos foram colados nos mesmos locais nos quais as situações mencionadas ocorreram. O resultado também pode ser visualizado em um mapa da região central e outro do Jardim da Penha e da Ufes (Figura 4).

Na mesma temática, Geisa desenvolveu o aplicativo *Não me calo*, via lei Aldir Blanc (2021). Nesse aplicativo, mulheres podem marcar lugares em que se sentem inseguras ou sofreram alguma situação de violência. A ferramenta, com mais de 500 locais identificados, incluindo os que foram mapeados no trabalho



Figura 4: Mapa da violência contra a mulher, Geisa da Silva, 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B57mofYA03y/>. Acesso em: 20 set 2023.

anterior, funciona como uma possibilidade de alerta e também como um gesto de colaboração entre mulheres. Por fim, a artista convidou o público presente no Seminário para a sua exposição *Fratura* que inaugurou na Galeria Homero Massena no período em que este texto foi redigido. A mostra consiste em uma instalação em que depoimentos de mulheres são escritos no chão e nas paredes da galeria com tinta invisível, ativada por luz negra. A pesquisa sobre a violência contra a mulher continua e apresenta muitas falas que solicitam acolhimento. Completam a instalação varais que cobrem o teto do espaço expositivo com cadernos em branco, evidenciando que muitas histórias ainda precisam ser contadas. Com este trabalho, Geisa provoca o corpo do público a perceber trajetórias de tantas mulheres.

Henrique Tavares

Quando se observam estatísticas que englobam 98% homens e 82% pardos, contabiliza-se o quê? Henrique Tavares inicia sua fala questionando esses dados para explicar que se trata de 559 jovens (em 01/08/2023) registrados pelo Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo/ Observatório digital da Socioeducação - em cumprimento de programa/MSE.

Henrique dá a ver as juventudes, apontando-nos que o preto está morrendo antes de chegar nestes espaços. Relembra o estatuto da juventude (15 a 29 anos) exibindo uma lista de direitos, entre eles o direito à educação, à cultura, ao lazer, e, principalmente, à segurança pública e ao acesso à justiça. A partir deste contexto, discute sua atuação na educação em espaços não escolares como o Creas (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e o CRJ (Centro de Referência das Juventudes).

Observa que estas pessoas são “juventudes que lutam, que querem viver, que soltam pipa, que querem que as suas histórias sejam contadas” (Tavares, 2023). Para fortalecer estes desejos, nas oficinas que ministra, apresenta referências artísticas como Rosana Paulino, Kika Carvalho, Maxwell Alexandre, entre outros, que provocam “os jovens a se reconhecerem nas obras, podendo se ver como pretos”.

Nesta busca pela identificação, relata ações do projeto *Por todos os lugares* que leva os jovens para visitas mediadas a mostras em espaços como o Museu Capixaba do Negro *Verônica da Pas* (Mucane) ou o Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo (Maes). Também compartilha com o público a experiência de uma viagem de um grupo do CRJ de São Pedro (um bairro de Vitória) à Belo Horizonte, onde visitaram diferentes exposições como a de Yanaki Herrera (BDMG Cultural), o Ateliê de Artes no Mercado Novo e Inhotim.

Henrique exhibe diferentes fotos dos jovens posando ao lado de obras de artistas como Larissa de Souza, Panmela Castro, Moisés Patrício, Rosa Luz e Kika Carvalho. Estas obras (pinturas e fotografias figurativas), realizadas por artistas negros, discutem sobre identidade e representação na mostra *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*. Estes retratos dos jovens visitando Inhotim, elaborando relações com as imagens, evidencia a potência (e a demanda) das instituições culturais se repensarem e focarem suas exposições em proposições artísticas que de fato dialoguem com o público. Apesar das muitas incongruências de Inhotim, os jovens de São Pedro “se reconheceram nas obras. A identificação os aproxima da arte” (Tavares, 2023). Com essa perspectiva, o artista e educador lê uma citação de Aldevane de Almeida Araújo (2020, p. 252) que embasa suas práticas na educação:

Os caminhos possíveis para agir contra o epistemicídio e portanto contra o racismo epistemológico perpassa pela educação decolonial e antirracista. É fundamental pontuar que o pensamento decolonial é uma reivindicação



Figura 5: Conferência Jovens pesquisadores/artistas/professores. Da esquerda para a direita: Jamile, Vertin, Henrique e Geisa na apresentação do Slam Resiste. 31 ago 2023. Foto: Larissa Zanin.

histórica que busca mostrar o protagonismo do saber que compõe a sociedade pela ótica das populações subalternizadas que foram anuladas pelo nacionalismo, revisando assim a ideia de poder na modernidade e contemporaneidade.

Henrique finaliza defendendo a importância das formações para as juventudes. Resume que esta apresentação relatou algumas possibilidades de introduzir um conteúdo decolonial na educação. Mas, para refletirmos ainda mais, convidou dois jovens a subirem à mesa (Figura 5): Jamile e Vertin que fazem parte do Slam Resiste e vivenciaram a viagem à Belo Horizonte. Ambos relatam por meio do slam suas experiências daquele momento e convidam toda a platéia a gritar junto:

É poesia de favela
que os cria não
desiste
slam!
Resiste!

Como disse Jamile no decorrer do seu slam: “A verdade está aí!”. Todos os presentes no evento se emocionaram com a presença de Jamile e Vertin. A produção das juventudes e da universidade está aqui, junto, na potência desta mesa. Coloca-se em foco artistas e professores que buscam provocar espaços que estão dentro e fora do circuito da arte contemporânea. No contexto brasileiro, é, principalmente, a partir de 2016 que se percebe a recorrência mais inclusiva de uma perspectiva de gênero e raça nas propostas curatoriais, apesar de algumas experiências terem ocorrido anteriormente. Essa virada decolonial é articulada como uma resposta inicial à gritante desigualdade de representatividade de minorias dentro do campo da arte. Resta muita luta pela frente, mas assistir a esta mesa deixa as professoras orgulhosas dos caminhos que têm sido desenvolvidos na Ufes. E, assim, espera-se que cada vez mais mulheres, negros, povos originários, pessoas LGBTQIAP+ deixem de ser coadjuvantes para assumir a possibilidade de protagonizar a história.

Práticas artísticas e educacionais em debate

A professora Maira Pêgo perguntou sobre qual seria a relação das produções artísticas dos palestrantes em suas práticas educativas. Jaíne ressaltou a importância de “entender a arte como trabalho e que a gente quer viver disso. Como fazer com que a potência dos trabalhos chegue aos públicos?” (Muniz, 2023). A artista tem realizado exposições nos principais espaços expositivos de Vitória como Maes (Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo), Casa Porto das Artes Plásticas e Sesc Glória. Recentemente teve alguns de seus trabalhos adquiridos para a Coleção do Banco do Nordeste.

Matheusa relembra que, na sua infância, não queria ir para a escola. Afirma que esta era uma memória de violência. Mas, hoje, pensa na educação como uma possibilidade de acolhimento para não manter a violência que atravessa tantas juventudes. “Quando me virem, vão ver que eu estou num destino diferente do que me deram (não é a prostituição ou a droga). Em geral, uma pessoa preta está em subemprego. É o destino que no imaginário as pessoas elaboraram para mim” (Moreira, 2023).

Geisa comenta que sempre levou seus trabalhos artísticos para a escola, utilizando-os para explicar a sua relação com a arte. Afirma a importância de “mostrar que é algo que acredita na prática” (Silva, 2023), enfatizando seu compromisso.

Já Henrique faz um convite para o público visitar as suas obras em exposições que estavam em cartaz na época do evento. A instalação *Sem título* da série *Infância sem cor?* (2023), exibida na frente da Biblioteca Central da Ufes como parte da mostra *Lócus desviantes*, discute trabalho infantil e racismo. Na mostra *Graduantes*, na Galeria de Arte e Pesquisa (GAP-Ufes) é exibido *Quando me tornei antirracista?*, proposição realizada numa oficina junto com os jovens em Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida em acompanhamento pelo

CREAS de Bento Ferreira. Como suas obras discutem questões sociais e direitos humanos, o artista sempre procura estabelecer uma relação mais próxima em suas atividades na educação.

Por fim, Jaine relembra bell hooks e a proposta de amor como prática de liberdade, de fato. Esta mesa é/foi isso: exercícios de prática antirracista e de liberdade de gênero. Provoca no público o desejo de escutar mais, mas também de ver acontecer protagonismos plurais e inclusivos. Protagonismos que vão além daquela história da arte que foi citada no início deste artigo e que cada vez mais têm sido repensados nos espaços desta universidade.

Interrogamo-nos: que outras histórias podemos dar a ver? Tatiana Rosa (2023, p.123) nos chama a atenção para:

[...] a importância do debate acerca dos trânsitos, das implicações e profanações do sistema da arte na nossa sociedade, de uma construção de algo que se assemelhe a um circuito de conhecimentos contra-hegemônicos dentro desse sistema, comprometidos com as nossas relações, os nossos repertórios, os nossos lugares e as nossas visões de mundo, que ampliam o alcance dessas reflexões sobre como diferentes vozes entendem, se apropriam, manejam, descartam, criam e recriam sentidos junto às possibilidades de atuação e ingerência no campo das relações interdependentes entre linguagem artística e a educação.

Estes gestos e ações de contranarrativas estão presentes. E, desse modo, o XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte dá a ver e coloca em reflexão os procedimentos da arte, da pesquisa e da educação. Retomando o final do slam apresentado por Jamile e Vertin: Resiste!

Referências

ANJOS, Moacir dos. Arte brasileira e crise da representação. In: PESSOA, Fernando (org.). **Encontros com a Arte Contemporânea**. Vila Velha, ES: Museu Vale, 2018.

ARAÚJO, Aldevane de Almeida. Educação decolonial e antirracista: a importância do pensamento fanoniano. **Revista Eletrônica Discente História**, Cachoeira, v. 7, n. 14. CAHL, UFRB, 2020, pp. 241-255.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOREIRA, Matheusa. **Jovens Pesquisadores/Artistas/Professores**. 3a. Conferência no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 31 ago. de 2023.

MOREIRA, Matheusa. **Objeto não identificado**. [Texto sobre o vídeo apresentado na disciplina Vídeo 1, ministrada pela Profa. Ananda Carvalho]. 2022.

MORESCHI, Bruno. **A História d_ Arte**. [panfleto com resultados de pesquisa]. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: https://brunomoreschi.com/Historia-da-_rte. Acesso em: 06 mai 2023.

MUNIZ, Jaíne. **Jovens Pesquisadores/Artistas/Professores**. 3a. Conferência no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 31 ago. 2023a.

MUNIZ, Jaíne. **Chamado à Não-humanidade**. 2023b. Disponível em: <https://naohumana.wixsite.com/jainemuniz/chamado-%C3%A0-n%C3%A3o-humanidade>. Acesso em: 19 set. 2023.

MUNIZ, Jaíne. **quantas vezes quis morrer quando não pude falar?**. 2019. Disponível em: <https://naohumana.wixsite.com/jainemuniz/quantas-vezes-quis-morrer>. Acesso em: 19 set. 2023.

ROSA, Tatiana Gomes. Arte como caminho de busca para a humanidade negada: Ku Sanga como estratégia para me reelaborar nessa existência. In: ALVES, Lindomberto Ferreira; RAMOS, Phoebe Degobi. **Arte | Ética | Crítica | Escritura**: que nenhuma voz da realidade humana seja empurrada para baixo do silêncio da história - Tomo I. Vitória-ES: Ed. dos Autores, 2023.

SILVA, Geisa da. **Jovens Pesquisadores/Artistas/Professores**. 3a. Conferência no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 31 ago. 2023.

TAVARES, Henrique. **Jovens Pesquisadores/Artistas/Professores**. 3a. Conferência no XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 31 de Agosto de 2023.

Ananda Carvalho

Professora Adjunta DAV-UFES e curadora; Doutora em Comunicação e Semiótica(PUC-SP). Realiza pós-doutorado em Estudos Contemporâneos das Artes na UFF. É coordenadora da Plataforma de Curadoria (grupo de pesquisa Curadoria e Arte Contemporânea, CNPq/UFES).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8034-0640>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9097073659633003>

Cartografia da Resistência: ampliando vozes e narrativas femininas

Cartography of Resistance: amplifying female voices and narratives

Geisa Katiane da Silva (PPGA-UFES)

Stela Maris Sanmartin (PPGA-UFES)

Resumo: A exposição “Fratura” que esteve em exposição de setembro a novembro de 2024 na Galeria Homero Massena, da artista Geisa da Silva, traz as complexidades das histórias femininas ao longo do tempo e como essas histórias ao serem reveladas levantam questões significativas sobre a visibilidade das narrativas esquecidas e silenciadas. Explorar como as histórias das mulheres podem ser reconstruídas por meio da cartografia, conectando pontos de interseção em diferentes períodos históricos e geografias, oferece uma oportunidade de compreender as complexidades de suas experiências e identidades.

Palavras-chave: artes visuais. ensino das artes. cartografia.

Abstract: The exhibition “Fratura”, which was on display from September to November 2024 at Galeria Homero Massena, by artist Geisa da Silva, brings out the complexities of women’s stories over time and how these stories, when revealed, raise significant questions about the visibility of forgotten and silenced narratives. Exploring how women’s stories can be reconstructed through cartography, connecting points of intersection across different historical periods and geographies, offers an opportunity to understand the complexities of their experiences and identities.

Keywords: visual arts. art education. cartography.

“se quisermos compreender quando e porque a cartografia é uma arte, precisamos considerá-la da perspectiva do artista.” Richard Wollheim, 2002

Na esfera da cartografia, a criação de mapas ocorre mediante uma abordagem imparcial à descrição do espaço, resultando na representação daquilo que é observável e plausível em uma superfície plana. Na arte da cartografia, os elementos físicos do espaço são concebidos de forma intencional e provocativa, conferindo ao mapa uma perspectiva pessoal e singular, que se distingue dos moldes tradicionais.

A interligação entre a cartografia e a arte, como observada por Besse (2014), revela que as competências visuais compartilhadas entre pintores e cartógrafos contribuem para uma abordagem cognitiva semelhante na interpretação e representação do espaço. Ambos os grupos de profissionais compartilham uma capacidade de decifrar os sinais que definem a singularidade das paisagens, independentemente de sua orientação artística ou científica.

O pensamento de Cosgrove (2006) nos leva a refletir sobre como a cartografia, tradicionalmente associada à precisão e funcionalidade, também pode ser uma ferramenta poderosa para provocar reflexões e expressar ideias. O desafio das convenções cartográficas no meio acadêmico reflete a constante evolução do pensamento humano e a busca por novas formas de expressão. Portanto, a cartografia não está confinada a um único propósito, mas demonstra sua notável versatilidade, adaptando-se a uma ampla gama de contextos e finalidades, seja na ciência, na arte ou como uma ferramenta política e contemplativa.

Os artistas de fato reinterrogam os procedimentos próprios à cartografia. Eles acentuam problemas que os cartógrafos no exercício de seu trabalho acabam por não mais perceber, tamanha é a preocupação em produzir instrumentos confiáveis para localizar-se no espaço e avaliar as distâncias entre localidades designadas e nomeadas. (Tiberghien, 2013, p. 236)

Segundo o autor, enquanto os cartógrafos muitas vezes se concentram em criar mapas precisos e funcionais para fins de navegação e localização, os artistas trazem uma perspectiva que vai além da utilidade prática. Eles desafiam os procedimentos convencionais da cartografia, destacando problemas e nuances que podem passar despercebidos pelos cartógrafos, que estão preocupados principalmente em produzir ferramentas confiáveis de orientação no espaço. Ao fazê-lo, os artistas acrescentam camadas de significado e subjetividade à cartografia, explorando questões mais amplas relacionadas à representação do espaço, identidade e narrativa. Essa abordagem artística da cartografia pode levar a novas e instigantes interpretações do mundo ao nosso redor, indo além das fronteiras da cartografia tradicional.

Fratura

De meu olhar,
A vida congelada no solo íntimo,
Observa a distração de muitos,
E murmura uma linguagem estranha,
Mas eu compreendo cada nuance,
Pois quem partilha Fra-tu-ras
Decifra todos os reconhecimentos,
E testemunha o momento em que o silêncio,
Tido como eterno,
Prestes está a se despedaçar.
Taciane Alves (2023)

A exposição "Fratura" que esteve em exposição de setembro a novembro de 2024 na Galeria Homero Massena, da artista Geisa da Silva, traz as complexidades das histórias femininas ao longo do tempo e como essas histórias ao serem reveladas levantam questões significativas sobre a visibilidade das narrativas esquecidas e silenciadas. Explorar como as histórias das mulheres podem ser reconstruídas por meio da cartografia, conectando pontos de interseção em diferentes períodos históricos e geografias, oferece uma oportunidade de compreender as complexidades de suas experiências e identidades.

Quebrar, dividir e fragmentar - "Fratura". Irmão, afeto, cordial - "Fraterno". Uma dicotomia: "Fratura" desvela narrativas em que a dor, infligida pelas mãos do familiar, do amigo próximo, do parceiro e do conhecido, ousa aparecer, rompendo a complexa interseccionalidade de sobre-vivências, fraturando a íntima con-vivência. (parte texto curatorial da exposição - Adriana Magro e Taciane Alves, 2023)

A palavra "fratura" evoca a ideia de quebra, divisão e fragmentação, sugerindo a presença de dor e sofrimento nas narrativas que estão sendo exploradas. A menção de que essa dor é infligida por figuras familiares, amigos próximos e conhecidos destaca a complexidade das relações interpessoais e a ousadia dessas narrativas em trazer à tona essas experiências dolorosas, histórias que abrangem narrativas de sobrevivência, cicatrizes, resiliência e dor, abordando temas profundos e multifacetados.

A oposição entre "fraterno" e "fratura" ressalta a dualidade dessas experiências. Enquanto "fraterno" evoca afeto e cordialidade, "fratura" expõe feridas e cicatrizes que podem ocorrer em relações próximas. A interseccionalidade das sobre-vivências destaca que essas histórias envolvem diversas dimensões da vida e identidade, aprofundando a experiência da fratura. Ela também destaca o conflito



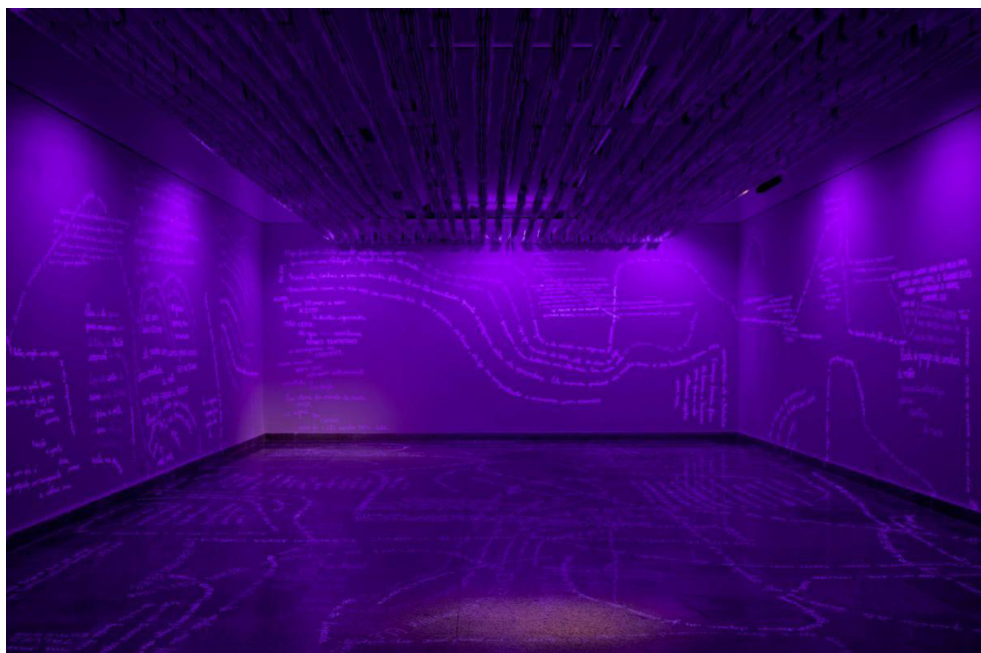
Exposição "Fratura" - Foto: Ana Paula Sial, 2023

entre a capacidade de dar voz e o silenciamento, entre o visível e o invisível, um conflito frequentemente vivido por mulheres. Essa dualidade se manifesta na expressão tangível e no silêncio, abordando histórias de superação, cicatrizes, resiliência e dor.

Em outra perspectiva, fraturar, fragmentar, romper, desestruturar é um princípio importante para a ação criativa que necessita desconstruir, romper com o estabelecido para criar novas formas, encontrar soluções criativas para os diferentes desafios da vida cotidiana. Especificamente nesta ação artística realizada colaborativamente, vale destacar que a expressão dos “pedaços de memórias” em mapas cartográficos pode ter significado um processo de criação e cura.

A instalação “Fraturas” busca trazer a complexa relação entre o que é comunicado e o que permanece oculto, particularmente no contexto de violência de gênero. A ambiguidade entre a voz escondida e a voz revelada é um tema central, destacando como narrativas silenciadas frequentemente coexistem com narrativas compartilhadas. Isso nos desafia a explorar as complexas dinâmicas da comunicação, especialmente nas experiências de violência de gênero. Como preencher o espaço vazio em que suas vozes foram silenciadas?

A arte contemporânea atua como um espelho que reflete as complexidades da sociedade. Em sua essência, a arte não fornece soluções definitivas para os desafios sociais, mas sim traz reflexões muitas vezes invisíveis na sociedade à tona. Portanto, a arte não busca resolver problemas imediatos, mas sim revelar, inquietar



Exposição "Fratura" - Foto: Ana Paula Sial, 2023

e lançar luz sobre as rachaduras ocultas na sociedade. Assim, a responsabilidade da artista vai além de fornecer respostas prontas, estimulando a inquietação, promovendo diálogos construtivos e desafiando as convenções estabelecidas. A arte atua como uma lente que nos permite perceber e compreender o mundo ao nosso redor, lembrando-nos de que, para buscar a transformação da sociedade, é essencial compreendê-la em toda a sua complexidade.

No contexto desse espaço, os mapas transcendem sua função tradicional e se tornam ferramentas íntimas e pessoais para compartilhar essas histórias, enfatizando as sobreposições culturais e as nuances de vidas complexas. A cartografia surge como uma poderosa ferramenta para dar visibilidade e significado às histórias das mulheres, enquanto destaca as complexidades e desafios inerentes ao processo. Sendo assim, nesse espaço a cartografia desempenha o papel de "mapear" e "conectar" essas narrativas fragmentadas na luta, visando compreender e valorizar as vozes das mulheres ao longo do tempo e espaço, contribuindo para o diálogo sobre questões de gênero, poder e narrativa.

"Fratura" promove compreensão das experiências das mulheres que enfrentaram a violência de gênero e das complexas dinâmicas que envolvem a expressão e o silenciamento. O uso da cartografia como meio de expressão e resistência demonstra como as narrativas femininas podem ser unidas e compartilhadas, mesmo quando confrontadas com divisões históricas e geográficas.

Referências

BESSE, Jean-Marc. **Ver a terra**: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2014.

COSGROVE, Denis. **Art and Mapping**: An Introduction. In: Cartographic Perspectives. Number 53, Winter 2006.

WOLLHEIM, Richard. **A pintura como arte**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

TIBERGHIEU, Gilles. Imaginário cartográfico na arte contemporânea sonhar o mapa nos dias de hoje. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 57, p. 233-252, dez. 2013.

Geisa Katiane da Silva

Minibio: Doutoranda em Artes na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professora de Artes na Secretaria de Educação do Estado (SEDU). Seu foco de pesquisa e criação está nas conexões entre arte e cartografia, com ênfase em espaços de memória e o tema da violência. Expôs a obra "Travessia" no Parque das Esculturas – Casa do Governador (Vila Velha/ES). É a idealizadora do projeto "Singu(lares)", que oferece formações artísticas para alunos de escolas públicas no Espírito Santo.

ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6080-7513>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7399460147064912>

Stela Maris Sanmartin

Minibio: Pós-doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Educação, PGPDE da Universidade de Brasília, área Psicologia da Criatividade (2022), Doutora em Educação pela USP (2013), membro do Instituto Avançado de Criatividade Aplicada Total IACAT, Santiago de Compostela, Espanha; presidente futura da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação CRIABrasil; membro do Conselho Editorial Nacional da Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação RECRIAI (Iberoamerican Journal of Creativity and Innovation) e da Câmara de Assessoramento em Inovação da FAPES/ES.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7276-0584>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169230790004855>

Arte e vida: processos poéticos e educativos no fazer em arte contemporânea

Art and life: poetic and educational processes in making in contemporary art

Geovanni Lima da Silva (UFES/UNICAMP)

Resumo: O texto aqui apresentado é fruto da conferência “Exercícios para se lembrar: negritude e performance na construção de si”, realizada durante o XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte: Diálogos Urgentes, na Universidade Federal do Espírito Santo, em agosto de 2023. O texto apresenta os aspectos da residência artística “Exercícios para se lembrar” de minha autoria e da artista Carla Borba, bem como os trabalhos artísticos de Tribal Ycsander, Rafa Black, CS - vulgo eu mesmo, além de Patthy Oliver e Jaiara Dias, jovens participantes dos Centros de Referência das Juventudes - CRJs, dos municípios de Vila Velha, Serra, Cariacica, Linhares e Colatina, no Espírito Santo.

Palavras-chave: arte. arte educação. juventudes. diálogos urgentes.

Abstract: *The text presented here is the result of the conference “Exercises to remember: blackness and performance in the construction of self”, held during the XV Capixaba Seminar on the Teaching of Art: Urgent Dialogues, at the Federal University of Espírito Santo, in August 2023. The text presents the aspects of the artistic residency “Exercises to remember” by myself and the artist Carla Borba, as well as the artistic works of Tribal Ycsander; Rafa Black; CS, aka myself; Patthy Oliver and Jaiara Dias, young participants of the Youth Reference Centers - CRJs, in the municipalities of Vila Velha, Serra and Cariacica and Linhares and Colatina in Espírito Santo.*

Keywords: art. art education. youths. urgent dialogues.

"O bom é quando a juventude vive! Vive, sabe? A arte contemporânea, o ensino da arte contemporânea, pode ajudar nisso. Sem romantismo, como método." Geovanni Lima

Uma rainha coberta de papel e com dados a respeito dos ataques que sua corte vivencia aplicados pelo corpo. Um corpo estirado no chão coberto por sangue *fake* produzido por uma mistura de tinta guache e água. Uma voz esbravejando que deseja viver, que quer experimentar o amor junto dos corpos como o seu. A força de *lansã*¹ presentificada no vento e no corpo preto transexual que se reconhece na terra vermelha. Uma lavadeira que se banha de barro vermelho e que substitui a bacia, objeto presente em seu cotidiano familiar, por intelectuais negras que a auxiliaram na realocação de seu contexto.

Durante o processo de pesquisa de minha dissertação de mestrado disse a seguinte frase: "o mundo se cristaliza em imagens e elas pairam dentro de mim, e, por serem assim, elas se constituem como a principal ferramenta para a elaboração de minha subjetividade e de meus trabalhos artísticos" (Silva, 2021, p. 17). Ainda penso assim. As imagens que descrevo acima são apreensões de trabalhos de jovens artistas capixabas, com os quais, junto da artista visual Carla² Borba, trabalhei durante as três primeiras edições da residência artística "*Exercícios para se lembrar*". Este texto, fruto da conferência de abertura do XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte: Diálogos Urgentes apresenta uma parte da minha comunicação oral no evento, expondo como se dá o processo de residência de cinco jovens artistas capixabas e a importância do trabalho deles para nortear a minha participação no referido seminário.

Derivada de minha pesquisa de mestrado e de uma série de performances homônimas, a residência surge em um contexto de

empreender a produção de agendas próprias para o vocabulário artístico visando que essas performances não se findassem em si próprias, mas se conectassem com a comunidade afro-diaspórica, uma vez que partilhamos o mesmo modo de compreensão das experiências cotidianas e artísticas –

1 *lansã*: orixá dos ventos, homenageada em 04 de dezembro, rege os raios e tempestades, comanda os espíritos dos mortos, sendo sincretizada com Santa Bárbara.

2 Carla Borba (ES) é artista visual, educadora, pesquisadora, produtora cultural e gestora de projetos. Sua prática artística envolve relações entre performance, imagem, jogo e processos colaborativos. É doutora e mestra em Artes Visuais pelo PPGAV/UFRGS. Licenciada e bacharel em Artes Visuais, especialista em Gestão de Projetos pela PPG em Economia/UFRGS. Sua pesquisa teórico-prática parte do corpo como dispositivo de reflexão sobre a construção de narrativas contemporâneas em torno das pedagogias contra hegemônicas, gênero, étnico-racial, memória e coletividade com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais com habilidades socioemocionais em consonância com os desafios sociais. Educadora com experiência no ensino superior e básico, assim como em espaços não formais de educação (públicos e privados), desde 2007 vem desenvolvendo atividades referentes à pesquisa, gestão e produção executiva de programas de educação artístico-culturais, além de atuar na coordenação e supervisão de equipes musicais, bem como na formação de educadores, professores e estudantes.

que inclusive rememoram os processos de colonização – e a mesma busca por libertação, tanto no pensamento como na prática contemporânea de produzir arte. (Silva, 2021, p. 117)

Tal residência foi realizada nos Centros de Referência das Juventudes - CRJs nas cidades de Vila Velha, Serra, Cariacica, Linhares e Colatina, do estado do Espírito Santo, contando com o patrocínio da Secretaria de Estado da Cultura (edição 1), da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, do Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável - CIEDS (edição 2), além da Secretaria de Estado de Direitos Humanos e do Instituto de Promoção Humana, Aprendizagem e Cultura - IPHAC (edição 3).

O trabalho realizado no decorrer das residências objetiva o fortalecimento do fazer cultural pelo ensino da arte e das práticas artísticas contemporâneas como métodos para a promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos das juventudes. Ao longo do processo de residência artística, normalmente realizada durante quinze dias, as juventudes vivenciam os seguintes processos: 1- Contato com a produção dos artistas residentes; 2 - Apresentação do interesse artístico de cada jovem artista participante; 3 - Apresentação de referências poéticas, elencadas pelos artistas residentes a partir do interesse de cada jovem artista participante; 4 - Visita à espaços expositivos; 5 - Definição da produção artística a ser realizada; 6 - Realização da produção artística; 7 - Apresentação pública dos trabalhos realizados.

Após a realização das etapas supramencionadas, é organizado um catálogo em formato digital e impresso que apresenta a produção realizada pelos jovens. Para a confecção desse material, afora os trabalhos produzidos, são convidados pesquisadores a fim de contribuir com reflexões teóricas que dialoguem com os trabalhos de cada jovem participante e com as realidades dos territórios nos quais as residências foram executadas. Também é importante apontar que cada jovem recebe um número de exemplares deste material impresso para que possam utilizar o mesmo como portfólio para possíveis trabalhos.

Tendo a participação de quarenta e cinco jovens, os trabalhos elaborados no período de residência correspondem a uma cartografia afetiva dos territórios onde os integrantes habitam. Ao mergulharem no fazer artístico, eles evidenciam questões que lhes são urgentes, tais como: o genocídio das juventudes negras, as atitudes voltadas às ancestralidades presentes em seus cotidianos, o rompimento com práticas hegemônicas e as questões de gênero com foco na população LGBTQIAP+ e nas mulheres.

As propostas executadas durante o processo articulam uma rede que, embora trate de questões locais, evidencia problemáticas sociais comuns à sociedade brasileira, sobretudo as juventudes que sofrem preconceitos raciais e de periferia.

Nesse sentido, a experiência “*Exercícios para se lembrar*” se coloca como um dispositivo educativo-poético, que tenciona questões que perpassam arte, juventude e Direitos Humanos a partir do fazer artístico e do ensino da arte em espaços não formais de ensino.

O trabalho realizado por Silva e Borba, pauta-se em uma perspectiva artográfica, ou seja, ratificamos durante o processo de residência junto aos jovens o papel de *artista-pesquisador-professor*, onde o saber-fazer-realizar fundem-se, criando uma linguagem mestiça e híbrida que, na maioria das propostas, tem como objetivo entender como se poderá dialogar por meio da investigação entre o fazer artístico, a compreensão do que se fez, e a produção da profissionalidade do docente (também artista) numa área de conhecimento de cunho peculiar. É neste diálogo que se desenvolvem e interagem - numa só pessoa - os três papéis distintos: o do artista, do investigador, do professor de arte/educador (Charréu, 2019, p. 97-98).

Desse modo, e considerando o que é apresentado por Ana Mae Barbosa no que tange a percepção da arte como uma linguagem aguçada dos sentidos que transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica (BARBOSA, 2009, p. 21), os processos compreendidos no percurso da residência artística “*Exercícios para se lembrar*”, potencializam as reflexões sobre a importância de pensar produções educativas e artísticas que promovam a garantia de vida das juventudes e ressignifiquem as memórias sobre o território do qual fazem parte afirmando a vida a partir do lugar de fala de cada jovem.

Em vista disso, é imprescindível retomar as imagens que abrem este texto para dialogarmos com a produção e com os interesses dos cinco jovens artistas que mencionei durante a conferência. Iniciaremos com *Rainha de papel* (2022), de Tribal Icsander, artista autônomo, professor de dança do ventre, com interesse em aspectos femininos como possibilidade de manifestação do divino (Borba; Silva, 2022).

Conforme apontado por Borba e Silva (2022):

A performance intitulada “Rainha de Papel”, de Tribal Icsander, envolve dança, objeto escultórico e instalação artística. Produzida com diversas camadas de papel sulfite, a saia utilizada por Icsander tem estrutura volumosa e remete às saias de vestidos aristocráticos. Uma rainha de papel que se transmuta enquanto dança. Fragmentos de jornal colados ao corpo do artista conectam a performance ao cotidiano, às notícias, narrativas e às palavras que pautam a sociedade racista e transfóbica. Com o rosto coberto de branco, Icsander gesticula as dores e a potência da transformação. O seu longo cabelo vermelho se alinha ao grafite 3D produzido por Aquila de Almeida, presente na instalação, cenário que lembra ao público a identidade da rainha de papel (Borba; Silva, 2022, p. 47).



Figura 01: Rainha de Papel, Tribal Icsander, 2022. Fonte: Carla Borba e CRJ Terra Vermelha/Vila Velha



Figura 02: Rainha de Papel, Tribal Icsander, 2022. Fonte: Carla Borba e CRJ Terra Vermelha/Vila Velha.



Figura 03: Rainha de Papel, Tribal, 2022. Fonte: Carla Borba e CRJ Terra Vermelha/Vila Velha.

Em *50 tons de preto*, produzido em 2023, por Rapha Black (poeta marginal e artista interessado em processos cênicos), apresenta o corpo jovem preto aparentemente morto. O artista que visualiza o mundo em imagens e deseja interferir nelas, tenciona o genocídio da juventude negra ao propor voz ao corpo aparentemente mutilado pela morte.



Figura 04: 50 tons de preto, Rafa Black, 2023. Fonte: Paula Barbosa e CRJ Linhares.

PA TUM
 VOCÊ OUVIU?
 VOCÊ OUVIU?
 MAIS UM MAIS UM TIRO DISPARADO
 E LÁ NO CHÃO DA FAVELA
 OUTRO CORPO NEGRO ESTIRADO
 E O SOM DE UMA MÃE DESESPERADA
 POIS LOGO FOI AVISADA
 SOBRE SEU FILHO QUE MORREU BRUTALMENTE LÁ NA QUEBRADA
 SEM CHÃO PRA PISAR E SEM VOZ PRA FALAR ELA DEBRUÇA
 SOBRE O CORPO DO SEU FILHO CAÍDO NO CANTO DA CALÇADA
 ENSANGUENTADA PEGA SUA CABEÇA PÕE SOBRE SEU COLO

ABRAÇA BEIJA ACARICIA SEUS CABELOS MAS NÃO
 VAI PODER MAIS OLHAR DENTRO DOS SEUS OLHOS
 O TIRO?

O TIRO FOI DISPARADO DA ARMA DE UM POLICIAL
 QUE DISSE QUE ELE ESTAVA EM ATITUDE SUSPEITA, OU
 VOCÊ SÓ ATIROU NELE POR CAUSA DA PELE PRETA?
 DO OUTRO LADO DA CALÇADA
 PARECE QUE EU ESCUTO ALGUÉM GRITAR

SE MORREU É PORQUE DEVIA, ENTÃO ME RESPONDA QUAL
 MÃE MERECE SEU FILHO INOCENTEMENTE ENTERRAR?
 NO CENTRO DA CIDADE GRANDE
 PARECE QUE EU VEJO DOIS BURGUESES A
 CONVERSAR MATARAM MAIS UM LÁ NA BAIXADA,
 UMA SALVA DE PALMAS
 PROS NOSSOS HERÓIS DE FARDA
 HERÓIS?
 OS HERÓIS QUE ERAM PRA SER MOCINHOS
 TÃO PAGANDO DE VILÃO

NAO NAO CHARLLES XAVIER MAIS COM UMA ARMA
 CONSEGUEM COLOCAR UMA FAMÍLIA INTEIRA
 EM VOLTA DE UM CAIXÃO
 A NÃO E MUITA CONFUSÃO

MAIS TA TODO MUNDO FINGINDO QUE NÃO VIU
 EM TEMPO DE CHUVA EU TENHO QUE ME MOLHAR
 JÁ QUE ELAS CONFUNDEM ATÉ GUARDA CHUVA COM FUZIL
 TA OSSO VIVER NESSA SOCIEDADE HIPÓCRITA
 PM CONFUNDE SAQUINHO DE PIPOCA COM DROGA
 E PA LA SE VAI MAIS UM JOVEM NEGRO PRA COVA
 MAS NADA
 NADA QUE UM PANO BRANCO NÃO RESOLVA
 JÁ QUE A VOZ DE QUEM TEM MAIS ECOA
 E A NOSSA VOZ SOA, SUSSURRA TÃO BAIXO
 QUE NÃO DÁ NEM PRA ESCUTAR
 JÁ QUE VIROU MODINHA ELES NOS DEGOLAREM
 A VAI SE CATAR
 HÁ CADA 23 MINUTOS UM JOVEM NEGRO MORRE
 E VOCÊS VEM ME FALAR QUE PRETO GOSTA
 DE SE VITIMIZAR TÁ
 O MITO QUE VOCÊS APOIAM SÓ FAZ ESCREVER DISCURSO
 DE ÓDIO, RACISMO, MACHISMO, HOMOFOBIA E CRUELDADE
 O SEU VOTO NELE MOSTRA PERFEITAMENTE
 O QUE PASSA PELA SUA CABEÇA
 MAIS QUE DA SUA BOCA NÃO SAI METADE
 ENTÃO NÃO ME VENHA COM 50 PAPOS DE BRANCO DIZENDO
 QUE PRETO É MOTIVO DE RISOS, CHACOTA E CRUELDADE
 A GENTE SÓ PEDE RESPEITO E IGUALDADE
 MAS SE VOCÊS PREFERIREM A GENTE MOSTRA
 EM MAIS DE 50 TONS DE PRETO
 A NOSSA VERDADEIRA FACE

(Black, 2019, apud, Borba; Silva, 2023, p. 32-34)

O trabalho de Rapha Black é montado de maneira instalativa. O espaço expositivo recebe uma fotografia (imagem 04), impressa em papel fotográfico fosco, com escala de 90 cm x 60 cm e a instalação de uma QR Code ao lado da mesma para que a poesia apresentada acima na voz do artista³ possa ser escutada. Há um tensionamento do real causado entre o confronto da imagem, declaradamente produzida de maneira teatral, com a voz do artista.

Em contraponto a Rafa Black, Caio - vulgo CS, de Cariacica, apresenta expressamente seu desejo pela vida. Jovem artista de rua, com trabalho executado nos ônibus que transitam na Região Metropolitana de Vitória, tem na venda de poesia e bala sua principal fonte de renda. Caio apresenta uma poesia a qual transcrevo a seguir:

Pra mim era um dia normal depois de um fight
Com minha preta acordei depois do sexo
Fui embora bem trajado e caí nas ruas, acendi meu
Dunhill Nesse instante os vermes me enquadram
Acho que não pegaram nem um branquinho na lojinha
A vida que meus crias levam é assim tomando baque
das gays Na minha abordagem sempre perguntam:
quantas passagens?
Eu Cs sou abusado. Eu só dou ideia dura.
Tapa na cara da sociedade.
Eu sou menos um no índice da criminalidade
Não cometo atos de delito contra ela
13 de maio 1888
Criaram a PM, tipo facção
Para proteger os bens dos mauricinhos e das dondocas
Mas proteger de quem?
Da minha raça?
Mas foram eles que levantaram obras,
trabalharam em plantações, cuidaram de animais
E eles só recebiam chicotadas, pauladas
Tiraram nossas vidas, mas a fúria negra ressuscita outra vez! (CS., Vulgo eu
mesmo, 2022, apud, Borba; Silva, 2023, p. 17)

Para o espaço expositivo, é apresentado um vídeo registro de nossa leitura conjunta do poema. Caio expressa em palavras, a partir de seu repertório, a relação da juventude negra com a polícia, a sociedade e as relações afetivas, desejando dias normais que lhe proporcionem vida e tranquilidade.

Em *A menina dos olhos Oyá*, de 2022, Patthy Oliver, que em suas palavras se define como “garota trans e multi artista” (Oliver, 2022, apud, Borba; Silva, 2022, p. 60), invoca Oyá, orixá do vento, da tempestade e dos raios. A artista vibra na

3 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pEw_laZlnnYQSVQgKt97n7pOwqwIXyPn/view?usp=share_link



Figura 05: A menina dos olhos de Oyá, Patthy Oliver, 2022. Fonte: Carla Borba e CRJ Terra Vermelha.

energia da orixá para apresentar ao mundo quem ela é de verdade. Exposta em formato díptico, o trabalho se configura em duas fotografias com escala de 40 cm x 60 cm, com impressão colorida em papel fotográfico.

Jaiara Dias, artista licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo e Educadora Social por natureza, tem interesse em processos autobiográficos. Em *Das vezes em que renasci*, de 2022, Dias honra e reposiciona suas ancestrais, substitui a bacia, objeto típico das lavadeiras que estão presentes em sua família e território, por intelectuais negras. Em suas palavras

“Das vezes que eu renasci” é uma homenagem às mulheres pretas mais velhas deste território em que vivo, lugar que foi o meu primeiro chão, em que dei minhas primeiras pisadas, em que rabisquei minhas primeiras palavras e em que fabulei mundos nos meus cadernos escolares. Minha infância foi aqui, nos bairros da região da Grande Terra Vermelha em Vila Velha - Espírito Santo, bairros beira-mar, área de natureza exuberante, de restinga com seus alagados, brejos, areais e muito barro, muita lama. Eu vi tudo isso existir ainda criança e se transformar com o passar dos anos, presenciando a formação e chegada de muitas famílias, casas e, consequentemente, muitas áreas verdes se cimentar. Na divisa dos bairros Terra Vermelha e Barramares, um grande valão de esgoto a céu aberto na fronteira; ouvi relatos de que na década de 90, era um córrego em que as mulheres lavavam roupas, quando não havia água encanada e tratada. É a força feminina que pratica a matrigestão do nosso território. Muitas mulheres pretas são os esteios

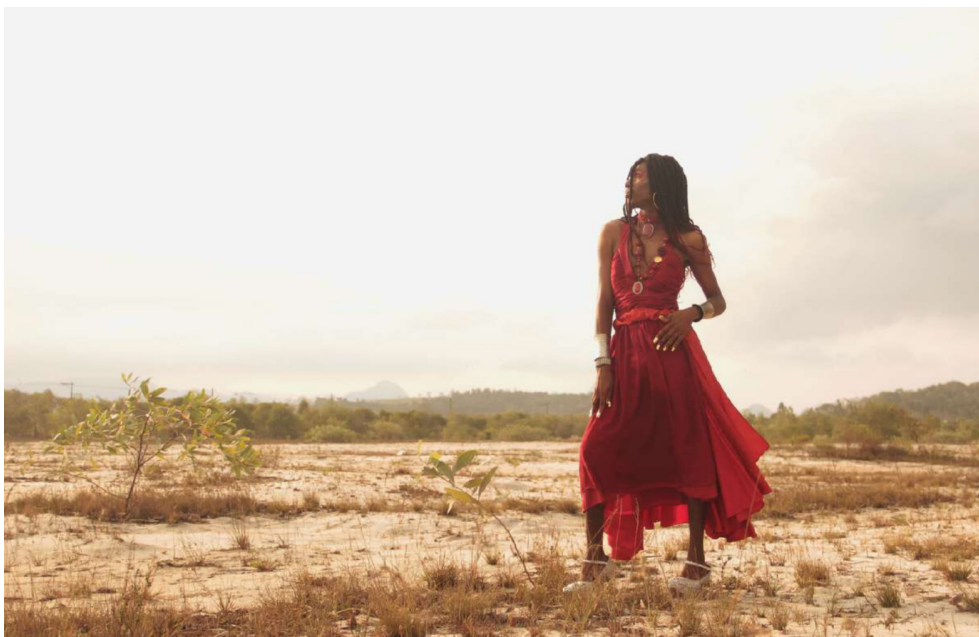


Figura 06: A menina dos olhos de Oyá, Patthy Oliver, 2022. Fonte: Carla Borba e CRJ Terra Vermelha.

das famílias, o nosso pilar maior, que criam seus filhos e filhas sonhando e construindo mundos dignos para nós, infâncias e juventudes deste lugar. A argila no meu corpo representa as possibilidades de cocriação, como no Itan lorubá em que Oxalá modelou os seres humanos com a argila de Mãe Nanã, a nossa velha senhora, conhecedora dos mistérios mais íntimos do mundo. Eu sou uma jovem mulher, sou a possibilidade de vida que as mais velhas das minhas famílias batalharam para continuar existindo, mesmo com tantos projetos de aniquilamento que se executam contra nós. Sou o sonho delas, dos seus estudos, das leituras e da fabulação de outros mundos. Os livros na cabeça são reverências às escritoras pretas mais velhas, que criaram histórias e memórias a partir de sua ótica, dos seus modos de ver e sentir o mundo, como eu venho experienciando nesses 25 anos de vida. Que eu possa existir e cocriar meus sonhos, que se misturam aos de minhas ancestrais; que eu possa me transformar e renascer na argila quantas vezes for necessário, para existir em liberdade e alegria, como eu estava no dia em que produzi essa fotoperformance. (Dias, 2022, apud, Borba; Silva, 2022, p. 34)

Exposta em formato díptico, o trabalho se configura em duas fotografias, com escala de 40 cm x 60 cm, impressas coloridas em papel fotográfico. Ao acessar sua ancestralidade, a artista, no mesmo viés de Bell Hooks⁴, ergue sua voz

4 Ver: Hooks, Bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.



Figura 07: Das vezes que renascei, Jaiara Dias, 2022. Fonte: Carla Borba e CRJ Terra Vermelha.

trazendo para a imagem performática a terra vermelha que esteve à vida toda embaixo dos seus pés, e aponta para a necessidade de que a produção intelectual produzida na atualidade adentrem os territórios habitados por pessoas em sua maioria racializadas.

Como exposto anteriormente, as obras produzidas durante a residência se pautam em processos artográficos. Digo isso uma vez que, ao facilitar o processo, colaboramos com os jovens artistas em três perspectivas: de artistas, já que há a produção de trabalhos formais pensando o campo das artes visuais; de pesquisador, uma vez que as trocas, o contexto local, social e estético nos interessa, e como professores, pois o ensino das artes visuais permeia todo o processo.

Tanto os trabalhos artísticos quanto a própria residência que realizamos ambos apresentados durante a conferência de abertura do XV Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte: Diálogos Urgentes, ratificam a arte contemporânea como método para o ensino das artes visuais, neste caso nos CRJs, constituídos como espaços não-formais de ensino. Aqui penso a produção contemporânea a partir dos materiais, do contexto social, do interesse de quem produz e etc.

Ao produzir seus trabalhos os jovens artistas mobilizam um campo do saber e acionam diálogos que lhe são urgentes. Suas proposições não apresentam fins em si mesmos, tampouco assumem caráter panfletário, ao contrário, mobilizam um campo do conhecimento e se configuram como objetos/produções artísticas que fortalecem/complementam a teia social contemporânea.



Figura 08: Das vezes que renasci, Jaiara Dias, 2022. Fonte: Carla Borba e CRJ Terra Vermelha.

Embora partam de aspectos subjetivos e individuais, os processos vivenciados e por consequência os trabalhos artísticos produzidos durante o período de residência, dizem a respeito de uma realidade social comum a pessoas periféricas e racializadas. Lidam, por exemplo, com as “*imagens de controle*” (Bueno, 2020) atribuídas a sujeitos afrodescendentes e que estruturam a prática racista vivenciada socialmente no Brasil. Mas não apenas isso: são potentes objetos artísticos que ao ganharem o mundo permitem que o campo visual os analise como tais.

Concluo este texto da mesma maneira que fiz na palestra realizada durante a Conferência do seminário, apresentando as questões que me mobilizam neste momento como artista-pesquisador-professor, e que ainda não obtive respostas: 1 - Como aplicar essa abordagem artográfica em contexto escolar formal?; 2 - Como colaborar para que produções como as apresentadas aqui ganhem espaço no contexto formal da educação e no sistema da arte?; 3 - Qual o papel do ensino das artes visuais no modelo de educação que vivenciamos hoje?

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORBA, Carla; SILVA, Giovanni Lima da (org). **Exercícios para se lembrar**. 1. edição. Vitória: Editora do artista, 2022.

BORBA, Carla; SILVA, Giovanni Lima da (org). **Exercícios para se lembrar**. 2. edição. Vitória: Editora do artista, 2023.

BORBA, Carla; SILVA, Giovanni Lima da (org). **Exercícios para se lembrar**. 3. edição. Vitória: Editora do artista, 2023.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CHARRÉU, Leonardo Verde. A Cartografia e a Artografia como métodos vivos de Investigação em arte e em Educação Artística. **Diacrítica**. Revista de Estudo do Centro Humanístico. Braga: Uminho, v. 33, n. 1, p. 87-103, 2019.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

SILVA, Giovanni Lima da. **Exercícios para se lembrar**: a performance como método para a elaboração de subjetividades. 150 p. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: São Paulo, 2021.

Geovanni Lima da Silva

Artista e Performer; Doutorando em Artes Visuais (UNICAMP). Membro dos grupos de pesquisa CNPq/UFES: Entre - Educação e Arte Contemporânea e 3P - Práticas e Processos de Performance. É um dos proponentes do projeto PERFORME-SE - Festival de Performance e do Festival Lacração - Arte e Cultura LGBTQIAP+. Foi coordenador de Políticas para a Diversidade Sexual e Gênero da Prefeitura de Vitória. Foi um dos coordenadores da reformulação da política pública de juventude no Espírito Santo (Centros de Referência das Juventudes, do Projeto de Educação em Direitos Humanos para as Juventudes; do Plano Estadual de Políticas para as Juventudes e do Fundo Estadual para as Juventudes).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7528-1255>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696517379927447>

Memória do Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte

Memory of the Capixaba Seminar on Art Teaching

Moema Martins Rebouças (Gepel/UFES)

Resumo: O artigo é dedicado a reviver a memória de um evento que perdura e completa 30 anos. Mas como dar existência a essa memória que é a que tenho marcada em mim, com a do evento em si? Busquei as materialidades guardadas em um arquivo pessoal composto de materiais impressos, para agrupá-las a outros arquivos digitais e com acesso público. Para completar convidei aqueles que constituíram a grande presença e a razão da existência do evento, professores da educação básica a enviarem pequenos depoimentos sobre os significados dos seminários em suas vidas pessoais e profissionais.

Palavra-chave: ensino de arte. projeto de extensão universitária. memórias de professores.

Abstract: *The article is dedicated to reliving the memory of an event that took place 30 years ago. But how can I give existence to this memory, which I have imprinted on myself, with that of the event itself? I searched for material stored in a personal archive made up of printed materials to combine it with other digital and publicly accessible archives. Finally, I invited short testimonies about the significance of the seminars in their personal and professional lives from those who were the main presence and reason for the event - primary school teachers.*

Keywords: *art education. university extension project. teachers' memories.*

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com vozes e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (Bosi: 2016, pg55).

Início o meu exercício de memória vasculhando os meus arquivos, temerosa, pois há exatos dois meses atrás, dispensei grande parte de documentos guardados compostos por papéis que são comprovantes de uma vida acadêmica que aos poucos, e desde 2017, vem sendo substituída por outras ocupações.

Os arquivos docentes, em sua maioria são constituídos de documentos comprobatórios da carreira docente que necessitam ser apresentados nos colegiados para comprovação de cada etapa da carreira profissional. Em 2016, reuni documentos em um memorial que foi apresentado em dezembro deste mesmo ano à banca de titulação de professor titular pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Eram documentos relativos a um período de 27 anos na UFES, entre eles estavam os comprovantes das realizações dos seminários capixabas.

Interessante ressaltar o movimento feito para reconstruir um evento que é institucional, portanto, coletivo e que possui como destinatários um coletivo ampliado e que quebra a territorialidade do campus universitário. Recorri ao meu próprio arquivo pessoal para recuperar a memória do evento a partir de certas relações como as de espaço (onde ocorreu?), as de tempo (quando e com qual frequência?), as motivações (temáticas) e os sujeitos envolvidos nesse processo (para quem? professores, alunos, convidados).

Reuni publicações impressas tais como folders, anais e livros; publicações em CD e os links de acesso às publicações digitais acessíveis no sítio do Grupo de Pesquisa de Processos Educativos em Arte do CNPq (GEPEL).

Com estes documentos à minha disposição e tendo os marcos de espaço, de tempo, de motivações e de sujeitos envolvidos, recupero em uma situação totalmente distinta da que vivi, a lembrança do passado. Tenho como elemento principal os documentos, ou seja, a linguagem textual contida neles. Bosi (2016, p.56) argumenta que o elemento socializador da memória é a linguagem. Por meio dela, alcançamos a historicidade inerente a um texto ao adotarmos, como ponto de vista, as relações de um texto com outro, em nosso caso, ao analisar os documentos produzidos pelo seminário no decorrer dos 30 anos. Este movimento possibilitou recompor dados adormecidos de minha memória, para com eles reconstituir parte da memória do evento.

Como meio de inclusão de outros sujeitos, outras memórias, convidei de modo aleatório 10 participantes dos seminários, que foram em sua totalidade professores da educação básica¹ para enviarem um enunciado textual verbal acrescido de uma foto, que defina qual o sentido do evento em sua vida pessoal e profissional.

1 Entre os 10 professores, 4 são atualmente professores do ensino superior.

Linha do tempo/espacos/temas e contextos/produções

Durante os 30 anos de evento, em nosso arquivo pessoal temos como documentos: 6 (seis) anais impressos (entre estes 1(um) também na versão de CD); 5 (cinco) anais acessíveis em link no GEPEL-UFES; 6 (seis) folders impressos, 3(três) livros impressos e 1 (um) e-book².

Dos 16 (dezesseis) eventos realizados, entre os anos de 1993 a 2021, 4 (quatro) não produziram publicações, 2 (dois) foram os Ciclos de Palestras, com uma programação menor constituída somente por palestras, e os IV e V Seminários por ocorrerem em momentos, em que não foi possível publicar. A partir dos documentos citados, farei as primeiras considerações.

Em 1993 a divulgação de um evento ocorria por meio de impressos: folders, cartazes e cartas convites encaminhadas por correio. Na introdução dos anais do I Seminário constam as motivações, que nos impulsionaram, Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa e eu, Moema Martins Rebouças a apresentarmos o projeto do evento na Pró-Reitoria de Extensão da UFES. Destaco a informação de que na época havia recursos do MEC destinados a formação continuada de professores das redes estaduais e municipais de ensino de nosso estado. Contudo, os recursos tardaram a chegar, e tínhamos um prazo de dois meses para aplicação deles, o que nos fez optar por um evento que pudesse congrega os profissionais ligados ao ensino da arte de nosso Estado. Assim feito, dos 226 inscritos oficialmente para o primeiro evento, compareceram 200. O espaço utilizado foi o Auditório do Centro de Artes, que possui 150 cadeiras, (foram incluídas cadeiras extras), a data foi de 8 a 11 de novembro de 1993. Constam neste e nos outros 2 (dois) anais seguintes, tanto os textos encaminhados das palestras e/ou mesas; das comunicações e relatos de experiência, como a programação e os resultados da avaliação do evento realizada pelos participantes.

A partir destes documentos temos acesso a alguns dados, como o de formação dos partícipes. Para exemplificar, segue o quadro 1:

	Área de atuação	Form. Profissional	Tipo de escola
ISCEA	70% professor(a)	68,18% Graduação	64,04 % Esc. Pública
IISCEA	70% professor(a)	65,89% Graduação	58,13 % Esc. Pública
IIISCEA	85% professor(a)	59,43% Graduação	56,60 % Esc. Pública

Quadro 1(realizado pela autora).

2 Os quatro livros foram submetidos aos processos da Editora da UFES, e por este motivo, publicados um ano após a realização dos eventos.

Os destinatários principais do evento, tal como consta desde o primeiro evento é o/a professor/a da educação básica, da escola pública. Como consta no quadro, em sua maioria com graduação, entretanto, somente 41,33% com Licenciatura em Educação Artística e 22,66 % em Desenho e Plástica³. A complementação de carga horária por professores de outras áreas era habitual naquela época, a carência de profissionais habilitados era utilizada pelo estado e municípios como justificava para tal medida.

Como a UFES era a única instituição que oferecia o curso de Licenciatura em Artes Plásticas, em 2009 teve início a oferta do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (LAV-EAD)⁴ na modalidade semipresencial. A justificativa se dá pela constatação de que um único curso não atendia a demanda profissional, nem mesmo nos municípios que compõem a Grande Vitória, quanto menos na totalidade dos municípios de nosso estado. Na ocasião da estruturação do curso, foi apontada a necessidade de pelo menos, 1(um) profissional formado em Artes em cada um dos 20 municípios em que foram instalados os Polos de Formação, entretanto foi preciso contratar profissionais de áreas afins. Tal fato atestava a necessidade de investimentos na formação desse profissional.

Com a formação da primeira turma, em 2012 aproximadamente 400 alunos estavam aptos a participarem de concursos e outros tipos de seleção de ingresso de professores na educação básica. Vários Municípios e a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo-SEDU, realizaram processos seletivos para o ingresso dos profissionais formados em suas redes de ensino. Numa pesquisa realizada pela coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (EAD), constata-se que nos 22 municípios foram aprovados por concurso em 2012, 27(vinte e sete) egressos em seleções municipais, 56(cinquenta e seis) egressos em seleção estadual e 2 (dois) egressos em seleção federal. Ressalto este acontecimento, pois sendo o/a professor/a o/a destinatário/a principal dos seminários capixabas, estes alunos da modalidade EAD, participaram ativamente dos eventos desde que em 2011, o Encontro das Licenciaturas em Artes Visuais (EAD) foi integrado ao SCEA. Tanto em termos quantitativos, como ouvintes, ou nas apresentações de comunicações e relatos, estes eram os mais atuantes, conforme apontaremos no item 1.3 deste artigo.

Outro dado que caracteriza o evento é o da estrutura da programação. Até o ano de 2015 era assim desenhada: as palestras e mesas/redondas realizadas no horário matutino e as comunicações e relatos de experiências, preferencialmente nos horários vespertinos. Até 2013, oficinas de vivências artísticas variadas

3 O curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, foi o primeiro curso dedicado à formação de professores da área de Artes Plásticas e de Desenho da UFES. O Curso de Educação Artística iniciou as ofertas em 1980.

4 A Coordenação do Curso da criação, em 2009 até 2017 foi da Professora do CAR-UFES, Maria Gorete Dadalto Gonçalves, que também integrou a coordenação dos SCEA neste período.

foram ofertadas, com o intuito de atender as demandas da área. A maioria delas era ministrada por profissionais da educação básica, constituindo este como mais um momento de trocas de experiências didáticas.

Outra iniciativa do evento foi a de agregar no decorrer dos anos uma programação cultural a partir de parcerias realizadas com outras instituições como a SEDU, a Faculdade de Música do Espírito Santo-FAMES, o Instituto Manguerê- Projeto de Congo, entre outros. Crianças e adolescentes com seus professores/as, preencheram o espaço do evento, a princípio no Cine Metrópolis, e marcaram momentos de total integração e de visibilidade de tantos projetos que são realizados nas escolas e que desconhecemos.

Espaços

Constituído desde o primeiro projeto, até o realizado neste ano de 2023, como um evento extensivo intercentro, especificamente dos Centros de Artes e do Centro de Educação da UFES, o SCEA transitou entre quatro diferentes locais do campus universitário. O auditório do Centro de Educação acolheu o III SCEA (ano de 1995), o auditório do Centro de Artes, o ISCEA (1993), IISCEA (1994), IVSCEA (1997), V SCEA (2002) e os I e II Ciclos de Palestras sobre o Ensino de Artes (anos de 1996 e 1988). Uma pausa ocorreu durante 3 anos. A retomada foi em 2002, e a partir de 2005, os seminários ocorreram com uma periodicidade bienal. O VI SCEA, em 2005 foi o primeiro a ocupar o espaço do Cine Metrópolis da UFES. E a partir deste ano o SCEA acolheu outros eventos, como o I Encontro do Polo Arte na Escola, outro projeto de extensão instalado na UFES em 2004, numa parceria com o Instituto Arte na Escola. Em 2011, o IX SCEA abrigou o I Encontro das Licenciaturas em Artes Visuais (EAD). Os alunos da graduação em Licenciatura em Artes Visuais, em sua maioria, estavam nos Polos localizados nos municípios capixabas, e a primeira participação ocorreu concomitante, o que possibilitou uma intensa interação entre os participantes e palestrantes. Foi a primeira experiência de integração do ensino presencial com o ensino realizado à distância na modalidade semipresencial.

A partir do XSCEA o Teatro Universitário tornou-se o local principal dos eventos seguintes. As inscrições chegavam a 600 partícipes, sendo necessário um espaço que pudesse acolher a todos. Como comentei anteriormente, a participação dos alunos do curso de LAV-EAD, elevou o quantitativo que correspondia a metade do público participante como ouvintes. A programação mais extensa, exigiu a oferta em horários concomitantes, o que incluiu mesas, conferências, entre outros. Além do teatro da UFES, o Centro de Artes e o Cine Metrópolis também foram utilizados para atender a demanda da programação. Eventos mais extensos foram os realizados entre os anos de 2011(IX SCEA) ao ano de 2019(XIII SCEA). O que inclui o período das duas ofertas dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais-EAD.

No período da pandemia de Covid, ano de 2021, com o empenho da comissão organizadora⁵ o XIV SCEA foi realizado totalmente à distância, com o uso de plataformas de interação.

Criado como um evento local, regional, durante estes 30 anos o seminário capixaba foi conquistando um público fiel de nosso estado e de outros estados brasileiros. Uma das motivações para o crescimento foram as parcerias realizadas tanto em nossa própria instituição, com o envolvimento da Proex-UFES, Centros de Educação e de Artes, Secretaria de Cultura e a Superintendência de Educação à Distância, com outras instituições de nosso estado tais como: Faculdade de Música do Espírito Santo-FAMES, Museu de Arte do Espírito Santo-MAES, Casa Porto das Artes Plásticas-Prefeitura Municipal de Vitória-PMV, Museu da Vale e as prefeituras municipais de nosso estado que, investindo na formação continuada de seus docentes os liberavam para participar do evento.

Em termos nacionais, contamos com as parcerias de 19 (dezenove) instituições⁶, localizadas em 9 (nove) estados brasileiros. Todas as instituições de ensino superior federais ou estaduais.

A internacionalização teve início no IX SCEA. Na época foram convidadas três professoras argentinas, da Universidad Nacional del Litoral-UL. Todas três com experiência em Educação em Artes Visuais à Distância, contudo um problema climático no Chile, impediu o comparecimento delas. No XSCEA, realizado em 2013, estiveram conosco presencialmente dois conferencistas espanhóis, Marián Cao da Universidade Complutense de Madrid, e José María Mesías Lema, da Universidade de Coruña; e com participação à distância, Maria Jesús Agra Pardiñas da Universidade de Santiago de Compostela e Elisabete Alves da Fundação Serralves, de Portugal. No XI SCEA a conferência de abertura foi feita por Maria Potes Barbas-da Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal e a de encerramento por Federico Buján da Universidad Nacional de Rosario-UNR, Argentina. A professora argentina Marina Cecília Burré da Universidade Nacional de La Plata-UNLP, é convidada do XIV SCEA realizado em 2021.

A participações de ouvintes e pesquisadores, acompanharam o crescimento de acesso ao seminário capixaba, como pode ser verificado nas análises das publicações dos anais e dos livros gerados pelo evento.

5 A comissão organizadora passou a ser constituída por novos professores a contar do ano de 2019. A maioria deles com ingresso na UFES a partir do ano de 2010. Este grupo é composto, também em sua maioria, por ex-alunos da própria instituição.

6 Enumero as instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Universidade Aberta do Brasil-UAB, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Universidade Federal de Goiás-UFG, Universidade Federal do Pará-UFPA, Universidade Federal do Acre-UFAC, Universidade de Brasília-UnB, Universidade de Pernambuco-UFPE, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Universidade de Uberlândia-UFU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de São Paulo-UNESP, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Universidade Regional do Cariri-URCA e o Instituto Arte na Escola.

Temas /Contextos e Produções Bibliográficas

Em 1991 foi realizado na cidade de Porto Alegre, o IV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil- ConFAEB, o primeiro ocorreu em 1988. O ConFAEB foi o primeiro grande evento que participei como professora universitária de um curso de licenciatura de formação de professores de Arte. Da cidade de Vitória saiu um grupo composto por professores da educação básica, alunos dos cursos de Artes (licenciatura e de bacharelado), e três professoras da UFES. Passados tantos anos, ainda lembro do impacto que esta participação me causou. A grandiosidade deste acontecimento, as conferências e os debates que participei aliado ao fato de estar em presença, e junto, a tantos arte-educadores de todos os cantos deste país, fortaleceu e indicou caminhos que poderia trilhar como docente.

A lembrança deste evento, me faz crer, ser este um dos motivadores para a proposta do seminário capixaba, proposto dois anos mais tarde, por mim e pela professora Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa. Nós estávamos presentes naquele ConFAEB e como aponta Ivone Richter, fomos “contaminadas” neste grande encontro dos arte/educadores

É ele que sustenta a FAEB em sua luta política e oportuniza o conhecimento e as discussões teóricas, a pesquisa, os relatos e a troca de experiência sobre o ensino da arte. É neste evento que os arte/educadores iniciantes em sua trajetória se encontram com aqueles que já vem de longo tempo nesta caminhada, é quando o entusiasmo contamina a todos e faz surgir novas lideranças. <https://faeb.com.br/historico-confaeb/>

Com o seminário tínhamos a oportunidade de promover os encontros, fortalecer as lutas políticas, como a da permanência da obrigatoriedade do ensino das Artes em todas as séries da educação básica, da ampliação dos cursos de formação de professores e da inserção destes nas instituições de ensino. O momento era de resistência dos arte-educadores para a permanência e obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica.

Nos anais do I SCEA com o tema central “Reflexões sobre o ensino da arte” constam os objetivos;

- Proporcionar estudo, reflexão e análise da ação educativa;
- Promover a vivência do fazer artístico;
- Proporcionar e aprofundar o conhecimento em metodologias de ensino;
- Valorizar a disciplina Educação Artística por meio do corpo docente e das autoridades com o ensino da arte;
- Promover a integração entre a Universidade e a escola de 1º e 2º graus do Espírito Santo. (Corassa; Rebouças, 1993).

De lá para cá, as designações mudaram, de escola de 1º e 2º graus, para de ensino fundamental e médio; de Educação Artística para Artes, ou Arte. Mas a responsabilidade em promover e dar continuidade a este evento, por mais que várias parcerias tenham sido feitas com outras instituições públicas e privadas, sempre foi da UFES, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, do Centro de Artes e do Centro de Educação.

Os temas dos seminários acompanharam as inquietudes nacionais, e estabeleciam diálogos com outros eventos nacionais, principalmente o CONFAEB, e os eventos da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas- ANPAP.

Ano	Tema	Ano	Tema
1993	Reflexões sobre o ensino da arte	1994	Educação Estética no 1º e 2º graus.
1995	Ensino Contemporâneo da Arte	1996	A Arte nas Escolas/ Parâmetros Curriculares
1998	Semiótica/ Patrimônio/ PCN e as Tecnologias	2002	Visibilidade da Arte e seu ensino
2005	A Arte contempla a Arte	2007	Multiplicidade de diversidade
2009	Espaços de Formação e de práticas docentes em arte	2011	Investigações e Processualidades nas Práticas Educativas da Arte.
2013	Educação da Arte na Contemporaneidade	2015	Arte na vida e na escola: modos de ser professor na contemporaneidade.
2017	Sentidos e significações de uma Educação em Artes Visuais em tempos contraditórios.	2019	Caminhos contemporâneos da Educação em Artes Visuais.
2021	Perspectivas Plurais.	2023	Diálogos Urgentes.

Quadro 2 (realizado pela autora).

Entre os 16 (dezesseis) temas constantes no quadro 2, constata-se a presença do termo “Contemporâneo” ou “Contemporaneidade” em 4 (quatro) eventos. Com esta temática o evento enuncia, ou “faz saber” aos seus destinatários que irá reunir pesquisadores para pensar a formação do professor de Artes em consonância com outros processos formadores contemporâneos de nossa sociedade e que

englobam as diversas práticas sociais em suas dimensões artísticas, estéticas, culturais e comunicacionais. E, a cada evento os convites são feitos, aceitos e as trocas entre os pesquisadores de diferentes instituições e professores, desde a educação básica ao ensino superior, estes também pesquisadores, são realizadas. Os momentos culminantes das trocas ocorrem nas apresentações de pesquisas e relatos de experiência, que publicados, continuam a provocar inquietações, novos e outros olhares para um outro público, para além daquele que, presencialmente esteve nos eventos.

As “Metodologias de ensino da arte”, o “Currículo” e o “Professor/a de arte”, norteiam as discussões em outros 2 (dois) eventos, cada um deles. O tema do VII SCEA “Multiplicidade e diversidade” inclui conceitos de arte como criação e invenção, os discursos do silêncio (pesquisa com sujeitos surdos realizada no âmbito escolar), pesquisas sobre o desenho infantil, do misterioso desenho de observação sem barreiras acadêmicas e culmina na mediação e na leitura de mundo que precede a leitura da palavra até a inclusão das novas tecnologias à serviço do ensino à distância proporcionando avanços e possibilidades de acesso aos saberes socialmente construídos. No VIII SCEA o tema é “Espaços de formação e de práticas docentes em arte”. Como estes são múltiplos, participaram do evento pesquisadores/professores de cursos de formação em Música, da área de Arte e de tecnologia, da Pós-Graduação em Educação e em Artes e de Espaços Museais.

A temática que envolve a “Formação do Professor” está presente principalmente nos IX e XI SCEA. Envolve desde os processos que envolvem a formação do professor de Artes nos cursos de Licenciatura em Artes nas modalidades presenciais e EAD (semipresenciais), até o interesse em como eles se articulam a outros processos formadores de pessoalidades e inventividades que englobam as diversas práticas sociais em suas diversas dimensões.

No XII SCEA realizado no ano de 2017, o tema “Sentidos e significações de uma Educação em Arte Visuais em tempos contraditórios” é justificado pela conjuntura em que o país vivia. No ano anterior, houve o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, e entre as mudanças mais drásticas, e em risco, estavam as da área da educação e da pesquisa, principalmente as realizadas na área das Ciências Humanas. O que se temia era que as conquistas oriundas de muitas lutas dos professores de Artes, e de toda a sociedade estivessem por um fio, desafiadas por grupos que desconsideravam a importância das Artes na e para a educação de nossas crianças e adolescentes. O temor era do retorno dos projetos e programas que suprimissem a oferta das Artes na escola. Tais medidas, afrontariam o estabelecido na legislação em vigor e implicariam num enorme retrocesso no esforço coletivo de alicerçar políticas públicas em nível nacional. Neste contexto, o questionamento: Quais sentidos e significações de uma Educação em Artes Visuais? Como coletivamente podemos nos organizar para garantir o espaço das Artes na escola?

O XIV SCEA, realizado totalmente à distância em função da pandemia da Covid e das normas de funcionamento das Instituições de Ensino Superior Federais, teve como tema “Perspectivas Plurais”. As pesquisas e artigos abalizaram diálogos, valorização e trocas entre as culturas locais e como estas apontam para princípios plurais para o ensino de Artes e articulam trocas de saberes entre o ensino superior e a educação básica, entre estudantes e pesquisadores/as.

As temáticas norteadoras do evento, não excluía outras discussões que porventura surgiam presentes nas inquietações e demandas por diálogos. A proposição dos temas, funcionavam como convites para que este diálogo pessoal, oriundo de percepções e apreensões, por vezes também pessoais, pudesse transpor barreiras territoriais e locais e alcançassem outros espaços e outros saberes.

Até o VIII SCEA o comitê editorial orientava a inscrição dos artigos e apresentações orais e presenciais em duas modalidades: comunicações e relatos de experiência. Comunicações constituem-se em artigos de dissertações, teses, monografias e trabalhos científicos, em andamento ou concluídos, no âmbito da educação e das artes. Os relatos constituem-se em artigos de experiências de práticas docentes no âmbito do ensino e das artes em geral.

A partir do IX SCEA os comitês editoriais foram organizados por áreas: Educação em Artes Visuais, Educação em Artes Visuais à Distância, Educação em Artes Visuais não escolar: museus, espaços comunitários, galerias de arte, entre outros. Em cada evento, ocorria a avaliação de uma nova organização das áreas citadas, assumindo a organização dos artigos em maior, ou em menor número de comitês.

No decorrer destes 30 anos de eventos, foram publicados 12 anais, contendo as comunicações e relatos de experiência, e até o XII SCEA foram incluídos os artigos dos palestrantes e convidados das mesas-redondas. A soma total dos artigos e de relatos publicados é de 501(quinhentos e um). Para se ter um esboço desta participação, nos I e II SCEA a soma de artigos é de 21(vinte e um) em cada evento, contudo quando os alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais-EAD iniciam as suas participações temos no IX SCEA de 2011, 105 (cento e cinco) artigos, e no X SCEA de 2013, 71 (setenta e um) artigos. A qualidade deste material é acessível pelos impressos que estão nas bibliotecas no CAR da UFES, e nos materiais digitais pelo site do Grupo de Pesquisa em Processos Educativos-GEPEL da UFES/CNPq.

Além dos anais, o evento gerou a publicação de 4 (quatro livros), que reuniam as contribuições de estudiosos da educação de arte, que foram convidados a participar das palestras, conferências e mesas dos seminários. Por ordem, foram publicados pela Editora da UFES, a EDUFES, os seguintes livros/coletâneas: “Espaços de Formação em Arte”, publicado em 2010; “Investigações nas Práticas Educativas da Arte”, publicado em 2012; “Educação em Arte na Contemporaneidade”, este publicado em e-book pela EDUFES em 2015 e “Modos de ser professor de arte na contemporaneidade”, publicado em 2017.



Figura 1. Composta pela produção bibliográfica

Acredito que a realização deste evento aponta a face de um desenho coletivo que congregou a cada ano a adesão de um número ascendente de professores, não somente participando dos debates desafiadores e provocativos dos palestrantes convidados, mas também inscrevendo as suas pesquisas e relatos de experiências, o que evidencia a tomada desse espaço por aqueles que, de alguma maneira, buscam qualificar sua intervenção educativa.

A primeira parte deste artigo foi dedicada a refazer os passos trilhados por um evento que teve início em 1993, e por este motivo testemunhou mudanças, tanto dos organizadores, como dos participantes (ouvintes e debatedores) e até das instituições. Num sobrevoo breve, e de posse de documentos gerados pelo evento em pauta, dediquei-me a informar o que considero relevante para que pesquisas futuras possam pousar em pontos de interesse, e explorar o material que aponto a existência e que é testemunha dos processos vividos por tantos profissionais da educação e da arte. A linha do tempo, os espaços ocupados, os temas e contextos/produções nortearam este sobrevoo.

Memórias de professores/as

Para que outras memórias se somem à que reuni aqui, neste breve sobrevoo, foi feito um convite para que 10(dez) participantes dos seminários compartilhassem o sentido, ou os sentidos deste evento em suas vidas pessoal e profissional. Embora, a escolha tenha sido aleatória, os critérios que as motivaram foram: ser professor/a da educação básica; participação com artigo e ou relato no evento; se era estudante, ter atuado como mediador no evento. Entre os participantes, 4 (quatro) são atualmente docentes do ensino superior e uma é professora da educação básica e do ensino superior.

O sentido que é mais reiterado entre os depoimentos é da dimensão sensível e afetiva, a possibilidade do “encontro”, num contato físico “o abraço” e nos compartilhamentos de afeto.

A professora Andrea Della Valentina⁷ atribui ao SCEA como “[...] aquele momento de encontro, de abraços...]”. Momentos em que a relação entre sujeitos é afetada pelo outro, pelo “corpo do outro” num abraço. Este é um dos sentidos de uma relação educativa, o que assume o caráter do encontro, até físico, e nestas interações entre os sujeitos há um confronto entre modos de ser, entre estilos e modos de coexistência (LANDOWSKI, 2016). Nestes momentos do “encontro” nenhum dos sujeitos desempenha o papel, ou posição de “educador”, ou de “educando”. Não há, neste contexto posições diferenciadas, como daquele que é o “palestrante”, o “professor” e o “aprendiz”.

Ainda, no depoimento da Andrea, e nos demais, uma outra dimensão mencionada

⁷ Andrea Della Valentina possui Doutorado em Educação pela UFES, e é professora da Prefeitura Municipal de Vitória.

é a do “aprendizado”, da “formação”. Para estes o SCEA possibilitou mudanças de postura, marcadas por pequenas rupturas no tempo rotineiro e cotidiano, e na ampliação das ações quase que privadas, restritas ao espaço da sala de aula, para outros espaços e estas constituíram-se como de “escuta”.

[... de parar para aprender, através da escuta e da partilha; me incentivou a apresentar, inicialmente, através dos relatos de experiência, os projetos que eu executava em sala de aula; a partir dessa prática, me tornei uma professora mais atenta, e incentivada a ler mais e mais, me tornando uma pesquisadora, e principalmente, em continuar a estudar.

Ainda, na dimensão da formação, dois depoimentos informam que a primeira apresentação e publicação foi realizada no âmbito do seminário. Ressalto que na ocasião as duas eram professoras da educação básica, e seguiram um percurso acadêmico com muitas outras participações em eventos e publicações⁸.

Em uma das declarações, Fernanda Camargo retorna ao primeiro evento, para marcar as mudanças e o valor do evento em sua vida, e como esta “presença” acompanhou o seu próprio percurso docente.

Estive presente desde a primeira edição, há 30 anos atrás e lá recebi meu primeiro certificado de participação em evento (ainda impresso em folha chamex A4), que guardo até hoje em meu currículo físico. Hoje, passados todos esses anos, e de já ter sido ouvinte, apresentadora de experiência e artigos, chego ao lugar de coordenação do evento e de composição de uma mesa. Confesso que vivo um misto de alegria e senso de reponsabilidade em fazer parte da história consolidada que é o SCEA.

De fato, um dos objetivos do evento, desde o início foi o de: “proporcionar estudo, reflexão e análise da ação educativa”. Portanto, a atuação na formação pertence àquelas perspectivas previsíveis que um encontro deste porte pode esperar de seus participantes. Contudo, as relações educativas como as estabelecidas em uma sala de aula, num curso, ou num evento, são da ordem do imprevisível. Como argumenta Landowski (2016, p.3): “[...] no âmbito do ensino, é efetivamente a questão do sentido das práticas e, mais precisamente, do sentido das práticas interacionais que constitui o nó dos problemas sobre os quais somos convidados a nos interrogar.”

As relações advindas das diversas práticas educativas podem ser analisáveis, ao se considerar os regimes de interação que tem como base quatro princípios semióticos, tais como os de regularidade vs. de aleatoriedade, de intencionalidade vs. de sensibilidade

O que é previsto, ou desejável como os objetivos constantes em um programa, ou num projeto pertencem ao princípio da intencionalidade, entretanto o da

8 Maria Angélica Vago Soares e Fernanda Camargo ingressaram na carreira do ensino superior na UFES.

sensibilidade também se faz presente nos testemunhos que coletamos.

Estes princípios, estão relacionados aos regimes de sentido propostos por Landowski (2014): programação, assentimento, manipulação, ajustamento.

Ao considerar esta proposição, as relações educativas podem estar pautadas, a partir de um ponto de vista “humanista” (considera a existência de confiança e de persuasão), corresponde semioticamente à *manipulação*. Podem estar pautadas na *programação*, esta abrange desde o cotidiano que regula as escolas, ou outras instituições ao definir tempos, espaços, tal como horários de início e de duração das aulas, ou num evento das palestras, como também os programas tecnológicos que são utilizados, mesmo que *façam parecer ser* recursos de interatividade. Ou um terceiro regime, o de *ajustamento*. Neste a hierarquia entre os sujeitos, e o *dever-fazer*, cede ao campo do *querer* e da troca de posições, como a do educador e a do educando. Neste a relação educativa assume o caráter de encontro e de ajuste de modos de ser e de fazer, entre estilos de existência.

Como nos relatos descritos aqui, em que o “encontro” foi o mais importante dos sentidos, “o estar juntos, outra vez”. Acrescento, o depoimento da Ivana de Macedo Mattos: “Participar das edições do Seminário Capixaba de Arte sempre foi uma experiência enriquecedora, dialógica e sensível, impactando positivamente tanto na minha formação acadêmica, quanto na minha vida pessoal e profissional”.

A relação entre à escola, a docência e o seminário, são exemplificadas nos recortes dos quatro depoimentos, mas e para os alunos? Para José Henrique Rodrigues de Souza⁹, cuja primeira participação no SCEA foi quando era estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais-UFES, a relação inicial estabelecida foi entre uma experiência de pesquisa realizada na disciplina de estágio e a exposição dos processos e resultados para outros pares durante o XII SCEA. Os sentidos advindos desta experiência foram duradouros e ele, nos *faz-saber*, o quanto intenso foi.

Minha primeira participação efetiva foi durante o ano de 2017, ano em que realizamos uma exposição intitulada “Cartografias Sensíveis no Espaço Escolar”, onde apresentamos obras de arte que dialogaram com a experiência do estágio obrigatório no Ensino Fundamental. A exposição contou com a visita da pesquisadora Ana Mae Barbosa. E hoje, atuando como professor de artes do estado, olho em retrospecto para a discussões que vinham sendo debatidas desde então e que figuram a minha prática docente.

Dois aspectos ressaltam deste relato, o da duratividade e da intensidade da experiência, ou seja, perdura em sua prática docente e o quanto, para ele foi significativa a presença da pesquisadora e referência na área da Educação da

⁹ José Henrique Rodrigues de Souza em 2017 era estudante, mas atualmente é professor da SEDU-Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo.

Arte, da professora Ana Mae Barbosa na exposição realizada durante o seminário. Novamente, a questão da confiança, da crença “no outro”, como baliza para a sua prática docente, como um marco temporal de docência para o então estudante. E a possibilidade da troca, do estar junto, de naquele momento coexistir num mesmo espaço/ tempo harmônico, entre parceiros.

Para concluir esta segunda parte constituída das memórias de professores/as, o relato de Conrado Leal, que em 2013 no X SCEA era estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais-UFES, atuou como mediador, e atualmente é professor de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória.

O Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte é sobre compartilhamentos de ideais em sala de aula, é saber que não estamos só nesse mundo incrível da Educação, serei sempre grato por todo aprendizado adquirido no seminário, ser professor de arte é maravilhoso.

Encontro com a docência, encontro com os pares e o prazer em ser professor de Artes. O deslumbramento com a carreira docente persiste, e é renovado nos encontros, no compartilhar com os outros o que é “ser professor de Artes”. Landowski (2005, p.93) trata da aprendizagem como um processo estésico de ajuste de sensibilidades dos elementos com os quais o sujeito interage, quer se trate de obras de arte, de outros sujeitos, e suponho, de uma prática sensível docente. Me parece que o aprendizado em ser professor, não se separa do sentir. Neste aspecto as relações educativas não são distanciadas e objetivas, tais como as que separam sujeito de objeto, mas estão abertas para perceber as qualidades sensíveis de seu entorno.

Concluo esta segunda parte, de memórias de professores/as com uma reflexão sobre como os seminários, mesmo com tanta diversidade temática, e de metas a cumprir conseguiu, o mais “belo” propósito, o de estar presente na vida de tantas pessoas, e ser esta presença “afetiva” e, ao mesmo tempo “formativa”. Creio ser esta a identidade do SCEA, congregar afetivamente para que juntos possamos tecer relações educativas.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CORASSA, Maria Auxiliadora e REBOUÇAS, Moema Martins (Org). **Anais do I Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo/Pró-Reitoria de Extensão, 1993.

FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil. Disponível em: <https://faeb.com.br/historico-confaebs/>. Acesso: em 6out.2023.

GEPEL - Grupo de Pesquisa de Processos Educativos da Arte. Disponível em: <http://www.gepelufes.com/pg/27660/o-grupo/>. Acesso: em 6 out.2023.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.30.2, 93-106, jul/dez.2005.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de sentido e formas de educação. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul/dez. 2016.

Moema Martins Rebouças

Pós-Doutora pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto(2013), Doutora em Comunicação e Semiótica(PUC/SP). Participa do grupo de pesquisa do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, CPS- das instituições PUC/SP, USP e CNRS de Paris. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrou o Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade no núcleo de Educação Artística, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto(2013 a 2021). É líder do grupo de pesquisa GEPEL/CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (2012 a 2019).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4414451806305375>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4276-4853>

Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de artes: algumas reflexões

Observatory of teacher training in the context of arts teaching: some reflections

Uillian Trindade Oliveira (UFES)

Maria Angélica Vago-Soares (UFES)

Fernanda Monteiro Barreto Camargo (UFES)

Thalyta Monteiro (IFES)

Resumo: O estudo conecta-se a três (3) questões — de número quinze (15), dezoito (18) e trinta (30) — que estão entre as 41 questões respondidas por 737 professores de Arte sobre as condições de trabalho dos professores de Arte e o uso de livros didáticos para o ensino de arte. O foco do artigo está na formação humana, nas memórias e nas experiências dos sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem da Arte. Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Vigotski (2007), para refletir sobre os processos de mediação entre o homem e o mundo numa perspectiva histórico-cultural e Brandão (2003), para pensar a pesquisa a várias mãos e os processos de ensinar e aprender sem um detentor único de saber.

Palavras-chave: ensino de arte. livro didático. formação humana. trabalho.

Abstract: *The study is connected to three (3) questions — numbered fifteen (15), eighteen (18) and thirty (30) — which are among the 41 questions answered by 737 Art teachers about the working conditions of Art teachers and the use of textbooks for teaching art. The focus of the article is on human formation, on the memories and experiences of the subjects involved in teaching and learning Art. The main theoretical references used were: Vigotski (2007), to reflect on the processes of mediation between man and the world from a historical-cultural perspective and Brandão (2003), to think about multi-handed research and the processes of teaching and learning without a single holder of knowledge.*

Keywords: art teaching. textbook. human formation. Work.

Introdução

Abordar diálogos urgentes sobre o ensino da arte na atualidade exige a compreensão dos atores, dos espaços e de como acontecem as relações na formação do docente em arte. Nesse contexto, destacamos a importância dos Grupos de Estudos e de Pesquisas, que são meios de produção de conhecimento, de análise, de reflexão e de divulgação de novos saberes. O projeto em rede, denominado Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG), iniciou suas ações no ano de 2011, tendo, como foco de análise, os variados elementos que compõem o cenário de formação de professores em Artes Visuais. Segundo Silva (2015), na época, foi contemplado no Edital da Capes que fomenta pesquisas no desenvolvimento e capacitação para os atores do ensino superior.

Começou com três (3) universidades parceiras, sendo atualmente vinte e duas (22) instituições: vinte (20) universidades e dois (02) institutos federais. Abordando o contexto histórico do projeto; no princípio, foi constituído por três (3) pesquisadoras no Brasil: Isabela Nascimento Frade (UERJ), Maria Christina de Souza Lima Rizzi (USP) e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC), esta, atual coordenadora do projeto no Brasil. Na Argentina, o Observatório foi constituído por uma equipe composta por professores do Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) — María de las Mercedes Reitano, coordenadora na Argentina, Marina Cecilia Burré e Federico Buján — e da Universidad Nacional de la Plata (UNLP) — Daniel Belinche, Eduardo Russo e Mariel Cifardo.

Conforme Alvarenga e Silva (2018), os objetivos centrais do Observatório incluem: organizar informações sobre a formação de professores de Arte; criar recursos bibliográficos que contribuem na formação do pesquisador, tanto na graduação quanto na pós-graduação bem como promover a solidificação de programas de cooperação internacional.

No ano de 2012, propuseram um diagnóstico e análise sobre o processo de formação de docentes nos cursos superiores de artes no Brasil e na Argentina. Nesse contexto, investigaram experiências de pesquisa qualitativa no Brasil, tendo como foco de estudo o tema das inovações na formação crítica de pesquisadores. O objetivo foi criar uma rede de pesquisas integradas pelo Observatório, levando em conta a formação de professores de artes nas licenciaturas.

Os estudos levantados no Observatório buscam indicar os modos de produção e de sistematização identificados nas relações possíveis de se desenvolver no tema das inovações no campo da arte. Além de realizar levantamentos de cursos *lato e stricto sensu* nessa área e afins em suas configurações disciplinares que possibilitem ter uma visão abrangente da formação dos pesquisadores no Ensino da Arte, numa proposta que se dedica a contribuir com a formação de pesquisadores com competências para compreender as inovações, as tecnologias, os temas transversais e as formas alternativas de ensinar. Nesse contexto, o Observatório

é um espaço de reflexão e produção de conhecimento sobre a formação docente em artes visuais. Como mencionado, hoje, o projeto é coordenado pela professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Brasil, e pelo Professor Doutor Federico Buján, da Universidad Nacional de las Artes (UNA) e da Universidad Nacional de Rosario (UNR), na Argentina.

Conforme o portal digital do Observatório¹, as Instituições parceiras do Observatório são: UDESC — Universidade do Estado de Santa Catarina; UNA — Universidad Nacional de las Artes; UFPR — Universidade Federal do Paraná; UNIVASF — Universidade Federal do Vale do São Francisco; UEPG — Universidade Estadual de Ponta Grossa; UFRB — Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; UFES — Universidade Federal do Espírito Santo; UFSB — Universidade Federal do Sul da Bahia; UFSM — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; IFSC — Instituto Federal de Santa Catarina; UFRR — Universidade Federal de Roraima; IFPR — Instituto Federal do Paraná; UFMA — Universidade Federal do Maranhão; UFAM — Universidade Federal do Amazonas; UNR — Universidade Nacional de Rosario; UFSM — Universidade Federal de Santa Maria e UFOB — Universidade Federal do Oeste da Bahia.

As atividades do Observatório continuam em andamento, os novos desafios da área são identificados, pesquisados e refletidos nas realidades da formação em Artes, de modo que novas necessidades de estudos são problematizadas cotidianamente. Segundo Silva (2015), o projeto busca sistematizar os dados coletados para que outros pesquisadores possam se beneficiar do material, otimizando os esforços e a ampliação do estado da arte das pesquisas que tomam a formação de professores de Artes Visuais como objeto de reflexão.

O texto divide-se em três (3) momentos. No primeiro, trazemos a introdução, em que contextualizamos a criação, os objetivos e as atividades do Observatório. Nos segundo e terceiro momentos, optamos por refletir sobre algumas questões referentes ao questionário disponibilizado pelo Observatório para os professores de arte do Brasil responderem. O questionário teve setecentos e trinta e sete (737) respostas válidas. A saber, a entrevista foi distribuída via *Googleforms* entre os anos de 2020 e 2021. Assim, no segundo, discorremos sobre *as condições de trabalho dos professores de Arte*, e, no terceiro, sobre *o Livro didático para o ensino de arte: diálogos constantes*. Encerramos com as considerações, que entendemos serem reflexões que não se encerram, mas são pontos que podem se desdobrar em novos debates.

1 Disponível em: <<https://observatorioformacaoarte.org/>>. Acesso em: 18 de mar. 2024.

As condições de trabalho dos professores de Arte

Conforme Silva e Fernandes (2002), ao adentrarmos no campo da pesquisa, é possível ter uma perspectiva da materialidade do trabalho pedagógico e descrever as condições de trabalho dos professores de artes da educação básica, de modo a contribuir para a superação de maneiras desorganizadas do nosso sistema educacional. O conhecimento das condições materiais é uma forma de apropriação dessa realidade e de indicação de caminhos para a valorização do magistério e do trabalho pedagógico, sobretudo, para a criação de novas bases que contribuam para isso e também para que se veja o caráter criador e transformador do trabalho pedagógico. Nesse sentido, corroboramos com Saviani.

Para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (Saviani, 2020, p. 13).

Os dados para a análise das categorias empíricas e para os procedimentos da pesquisa podem revelar a complexidade das condições de trabalho do professor de arte, abrangendo desde a faixa etária até aspectos educacionais de ensino e de saberes escolares em arte. No entanto, também se incluem tópicos mais amplos, como a participação política dos docentes em sindicatos e associações de professores de artes. Para Silva e Fernandes (2002), as valiações iniciais indicam que estamos estabelecendo as diretrizes para a valorização do professor de arte, tanto no que se refere à legislação quanto no que se refere à prática educativa ou ao trabalho criador. No entanto, cabe a cada docente de arte aprimorar sua consciência política e o comprometimento social com a educação, sem que o governo e as secretarias de educação sejam isentos de sua responsabilidade em manter o fornecimento dos recursos financeiros necessários para o ensino de artes na escola.

Nesse sentido, Silva e Fernandes (2002), citam o pensamento de Marx (1977):

Analisar as condições de trabalho pressupõe considerá-las a partir das complexas relações sociais e culturais e da historicidade, ou seja, a partir da elucidação do tempo e espaço atual, em conformidade com o que lhes determina. Sob essa perspectiva, tanto o processo de pesquisa quanto o de análise têm caráter transitório e contraditório, pois a apreensão do objeto representa sempre uma visão parcial da realidade e, assim sendo, do ponto de vista da teoria que adotamos, representa a própria realidade. Por vezes, o estranhamento do pesquisador frente aos dados tem origem na forma difusa de entender o concreto e o abstrato, sendo que há de se considerar que o concreto não está restrito à matéria, ao corpóreo, mas representa a possibilidade de compreender os dados como eles são. Marx, ao explicitar seu método, aborda a questão de que seus estudos não são abstrações,

não são representações que se diluem na realidade, mas sim que partem de uma análise das determinações abstratas que conduzem à reprodução do concreto, por meio do pensamento. Isso quer dizer que: O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 1974, p. 35).

Para a abordagem sobre as condições de trabalho dos professores de Arte, compreendemos ser interessante trazermos dados sobre a quantidade de escolas em que os professores atuam e o valor salarial. De acordo com a sistematização (Figura 1), na questão quinze (15) do questionário, percebemos que grande parte atua em duas ou mais escolas. O que já nos faz refletir sobre a quantidade de horas que os professores atuam em sala de aula, ficando com pouco tempo para estarem com suas famílias, para lazer, para cuidar de si. É fato que não há como desconsiderar a situação de muito trabalho diário, levando-os a várias questões de saúde físicas e mentais.

Também nos faz pensar sobre o que leva o professor de arte a buscar trabalhar em mais de uma escola. Na questão dezoito (18), percebemos que essa busca se dá, talvez, devido à questão financeira, já que os salários dos professores entrevistados se apresentam com valor muito baixo (Figura 2).

15. Atua simultaneamente em mais de uma escola	Número de casos correspondentes	Porcentagem
Não, apenas em uma.	401	54,41%
Sim, em duas.	252	34,19%
Sim, em mais de três.	84	11,40%

Figura 1. Tabela com dados obtidos a partir de entrevista com professores de arte. Fonte: Googleforms, Observatório (2020-2021)

Os dados apontam para uma categoria de trabalhadores que, em sua maioria, trabalha muito e não tem uma boa remuneração. O que, de certo modo, afeta a prática docente, pois trabalhando em muitas escolas fica com pouco tempo para planejar com maior dedicação as suas aulas. Nesse sentido, compreendemos que o tema da valorização docente deve estar no centro dos debates sobre formação de professores, seja ele de arte ou de outro componente curricular.

18. Assinale o valor que mais se aproxima da sua faixa salarial	Número de casos correspondentes	Porcentagem
2 a 3 salários mínimos	259	35,14%
4 a 5 salários mínimos	216	29,31%
1 a 2 salários mínimos	134	18,18%
5 salários mínimos ou mais	128	17,37%

Figura 2. Tabela com dados obtidos a partir de entrevista com professores de arte. Fonte: Googleforms, Observatório (2020-2021).

Livro didático para o ensino de arte: diálogos constantes

De acordo com dados sistematizados, a partir do questionário respondido pelos professores de arte, ficou evidente que, na maioria das escolas em que os professores entrevistados lecionam, existem livros didáticos de arte e que eles utilizam esse suporte em suas aulas. Dos setecentos e trinta e sete (737) professores respondentes, de acordo com os dados brutos, apenas oitenta e sete (87) responderam que não dispunham de livros didáticos de arte, sendo uma minoria. Esse fato se dá devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que foi implementado desde 1985. O programa é responsável por avaliar os livros didáticos disponíveis no mercado, selecionar aqueles que atendem aos critérios de qualidade estabelecidos e distribuí-los gratuitamente para as escolas públicas. A distribuição é feita de forma regular e sistemática, proporcionando aos professores e estudantes a oportunidade de utilizar materiais atualizados e alinhados com as diretrizes curriculares.

Desse modo, professores e estudantes têm disponíveis os livros didáticos e podem utilizar de forma autônoma para o planejamento de suas aulas, contribuindo para ampliar os modos de ensinar e aprender. Compreendemos que o livro didático, apesar de ser ótima ferramenta para as aulas, não deve ser o início, meio e fim do planejamento da aula, precisa ser pensado como mediador entre os conteúdos e a realidade dos sujeitos, pois “[...] o que acontece nas aulas de arte de uma instituição escolar é muito mais resultado de um conjunto de fatores sociais e culturais do que apenas de aspectos gerais, que não contemplam um ensino interativo e dinâmico [...]” (Vago-Soares, 2015, p. 17). Assim, todas as experiências de conviver e partilhar saberes são campos conectivos, interativos e transformadores de busca e de criação de significados (Brandão, 2003).

Schlichta, Romanelli e Teuber (2018) apontam que, para além do que está posto nos livros didáticos, é importante considerar as memórias e as experiências dos estudantes como elementos fundamentais no ensino de arte. Logo, o livro didático é um suporte para contribuir com as aulas, não para ser seguido como uma verdade única. Ele precisa ser analisado e estar conectado à realidade da

escola, dos estudantes.

Sobre a questão que aborda a utilização dos livros didáticos para o ensino de arte: A escola possui acesso a livros didáticos da área de artes? (Figura 3). A partir das respostas dos professores de arte e de acordo com essa sistematização dos dados, temos algumas análises e reflexões.

Pensando sobre a resposta “*Sim, possui e são utilizados nas aulas*”, percebemos que ela foi a escolhida por trezentos e quarenta e um (341) dos entrevistados. A utilização do livro didático de arte se faz presente nas aulas porque ele faz uma sistematização “pronta” da aula, e isso facilita o planejamento, porque apresenta informações relevantes sobre algum assunto, porque traz imagens de obras de arte para fruição e leitura, ou por outro motivo. Porém, um questionamento surge quando pensamos sobre como os conteúdos são compartilhados com os estudantes: será que o professor de arte faz conexões com a realidade dos sujeitos da escola?

Entendemos que o processo de mediação se faz em movimento, na interação homem-ambiente, pelo uso de signos que são construídos pela humanidade ao longo da história, de acordo com cada sociedade, suas culturas, modos de ser e de ver o mundo, “[...] o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas, novas condições naturais para sua existência [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 52). Logo, a formação humana se dá na dialética homem e mundo. O ensino e aprendizagem se faz na apropriação de conhecimentos diversos, cada sujeito aprende de seu modo, em ritmos diferentes, fazendo conexões com suas memórias e com as experiências que carrega consigo, atualizando-as nos momentos de interações com o mundo.

30. A escola possui acesso a livros didáticos da área de Artes	Número de casos correspondentes	Porcentagem
Sim, possui e são utilizados nas aulas.	341	46,27%
Sim, possui mas são pouco utilizados nas aulas.	266	36,09%
Não possui.	87	11,80%
Sim, possui mas não são utilizados nas aulas.	43	5,83%

Figura 3. Tabela com dados obtidos a partir de entrevista com professores de arte. Fonte: Googleforms, Observatório (2020-2021)

A resposta: “*Sim, possui, mas são pouco utilizados nas aulas*” foi escolhida por duzentos e sessenta e seis (266) entrevistados, o que nos leva a pensar sobre as outras possibilidades de suportes para o ensino e o aprendizado. Além do livro didático, consideramos importante. Oportunizar experiências diversas para além

dele, entendendo que há muitos textos (alfabéticos e/ou imagéticos) que estão disponíveis na escola e em outros espaços, sejam eles virtuais ou não, bem como podem estar diretamente vinculados aos estudantes. Cabe ao professor de arte estar atento e perceber quais são os materiais de interesse dos estudantes que dialogam com os assuntos postos no livro didático. Ao conectar suas experiências aos assuntos abordados nas aulas, os estudantes se sentirão produtores de conhecimentos e, possivelmente, terão maior interesse, entendendo que também podem contribuir para a produção de conhecimentos de seus pares.

Sobre a não utilização do livro didático, apenas quarenta e três (3) dos professores de arte responderam que: *“Sim, possui, mas não são utilizados nas salas de aulas”*, mostrando que os livros estão disponíveis nas escolas e que os professores podem escolher utilizá-los ou não. Isso indica a importância do livro didático para o ensino de arte, já que poucos não têm o hábito de utilizá-lo. Schlichta, Romanelli e Teuber (2018, p. 322) ressaltam que é importante conhecer e compreender os livros didáticos que se está utilizando e afirmam “[...] a relevância e a necessidade de se estudar esses livros didáticos, em contraposição à tendência de se subestimar os livros no âmbito da disciplina de Arte no espaço acadêmico”. Cabe aos professores estar atentos aos materiais didáticos que serão utilizados em suas aulas para que não cesse o debate sobre esses materiais, fazendo conexões com seus lugares, pois as singularidades dos sujeitos e seus espaços é fato relevante em todo o processo de ensino aprendizagem.

A escola é espaço social, lugar de “[...] recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, aberta ao diálogo [...]” (Brandão, 2003, p. 18). Num ir e vir que é dinâmico e não linear para cada um de nós, que é uma troca de papéis entre o aprendente e o ensinante. Nessas trocas, contamos nossas histórias sobre nós e nossos encontros com a arte, ouvimos as histórias dos outros, assim nos formamos e contribuímos com a formação de outros sujeitos. Desse modo, esses encontros podem ser possibilidades de contribuir com o desenvolvimento das sensibilidades e da valorização da sua história, da sua cultura, da sua arte (Vago-Soares, 2015, p. 42)

Considerações

A docência é espaço de lutas e de resistências, é necessário que estejamos cientes e dispostos a enfrentar os diversos desafios que encontramos pelo trajeto. A questão da valorização do professor é um dos aspectos que precisa estar nas pautas e nos debates apresentados em seminários, congressos, etc.

O ensino da arte no Brasil enfrenta diversos obstáculos que dificultam a sua efetivação nas escolas e nas comunidades e, em função disso, os desafios da profissão docente. Dentre esses desafios, está a desvalorização da arte como um componente curricular importante na Educação Básica, o que pressupõe o senso comum de que a referida disciplina seria desnecessária. Muitas vezes, a arte na

escola, é vista como uma atividade secundária, recreativa ou complementar, sem relação com o contexto visual e cultural dos estudantes. Tudo isso resulta numa visão reducionista da profissão docente. Tal profissional, desempenha um papel relevante no desenvolvimento cultural na escola e consequentemente na sociedade. Seja na teoria e história da arte, nos voos criativos, na leitura de imagem e do entorno dos estudantes. Contribuem na formação de sujeitos mais críticos frente às suas realidades.

Sobre os livros didáticos, compreendemos que professores e estudantes devem perceber que esses recursos não são fórmulas e receitas prontas e acabadas, mas, sim, ferramentas que podem ser adaptadas e complementadas de acordo com as necessidades e particularidades de cada contexto educacional. Nesse sentido, é crucial ampliar o debate sobre a relevância dos livros didáticos no ensino de arte, buscando compreender como eles podem ser integrados a uma abordagem mais ampla e diversificada.

É importante que os professores busquem abordagens inovadoras, que incentivem a experimentação, a reflexão crítica e a apreciação das diversas formas de arte. Através de atividades práticas, projetos colaborativos e discussões, os estudantes podem desenvolver suas habilidades artísticas, sua sensibilidade estética e a compreensão da arte como parte.

Referências

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Formação Docente em Arte:** percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC – Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta à várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais: um estudo da materialidade das condições de trabalho do professor de Arte no Brasil. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 13–29, 2022. DOI: 10.5965/2175234614322022013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21190>. Acesso em: 19 mar. 2024.

OBSERVATÓRIO formação e artes. 2023. Disponível em: <https://observatorioformacaoarte.org/>. Acesso em: 24 out 2023.

SCHLICHTA, Consuelo Duarte; ROMANELLI, Guilherme Ballande; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. In: **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/agosto. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83949>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento** - revista de educação, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Observatório da formação de professores de artes**: sistematizações do percurso. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais Universidade Estadual de Santa Catarina. 2015. P.183 -204. Disponível em: <https://observatorioformacaoarte.org/livros-e-capitulos-de-livros/>. Acesso em: 24 out 2023.

VAGO-SOARES, Maria Angélica. **Infância, arte e cultura: experiências em (com)textos educativos**. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Uillian Trindade Oliveira

Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. É Doutor em Educação pelo PPGE/UFES. Graduado em Artes Visuais e Pedagogia. É professor Adjunto no Departamento de Teoria da Arte e Música da UFES. É Coordenador do curso de Artes Plásticas da UFES. Artista Visual.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3834-316X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8352405186545592>

Maria Angélica Vago Soares

Doutora em Educação na área de Linguagens Verbal e Visual (UFES-PPGE). Professora do Ensino Superior, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no Centro de Educação - Departamento de Cultura, Linguagens e Educação, de 2019 a presente data). Participa do grupo de Pesquisa: Imagens, Tecnologias e Infâncias (GEPITI-UFES) e do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível (NUPEEES- UFSB).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2037-9321>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2152811885251427>

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Pós-doutora, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Gestão Escolar, Liderança do 3º Setor e Mediação em EaD pela UFES. Graduada em Educação Artística, Artes Plásticas (UFES) e Pedagogia. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - Centro de Educação (UFES). Líder do Grupo de Pesquisa Imagem, Tecnologia e Infâncias (GEPITI). Coordenadora do Programa Escola da Terra Capixaba, pesquisadora do Observatório da Formação de professores de Artes na América Latina.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-4911>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3626587521917442>

Thalyta Monteiro

Minibio: Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Especialista em Artes na Educação (2008); Especialista em Mediação de Educação à distância (2011); Possui graduação em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007) Segunda Graduação em Pedagogia (2018); Docente do Instituto Federal do Espírito Santo. Coordenadora do curso de pedagogia do IFES - Campus Ibatiba. Membro do Núcleo de Pessoas com Necessidades Específicas e do Núcleo de Arte e Cultura.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8856-5038>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0805393362796894>

“Arte é um jeito de estar no mundo”: utilização da arte por docentes universitários

“Art is a way of being in the world”: use of art by university professors

Silvia Maria Cintra da Silva (UFU)

Giovanna Malavolta Pizzo (UFU)

Fabiano Prata Stacciarini Jr. (UFU)

Camila Turati Pessoa (UFU)

Resumo: O artigo relata uma pesquisa que objetivou conhecer e analisar a utilização e a fruição da Arte por docentes de uma Universidade pública de Minas Gerais. A construção de dados foi realizada por meio de questionário online que englobou questões como definição de Arte; interesse e apreciação de linguagens artísticas; função da Arte na Universidade e uso desta em atividades acadêmicas. Tivemos 38 docentes respondentes, majoritariamente das Ciências Humanas, com unanimidade sobre interesse por Arte. Temos a maioria entendendo-a como uma forma de expressão dos sentimentos e da subjetividade humana e utilizando-a em atividades na sala de aula. De maneira geral, mesmo com o reconhecimento da importância da Arte, ainda é necessário reiterar seu uso na Universidade almejando uma formação ampliada de futuros profissionais.

Palavras-chave: Arte; Docência; Ensino Superior; Psicologia.

Abstract: *The article reports research that aimed to know and analyze the use and enjoyment of Art by professors from a public University in Minas Gerais. The construction of data was carried out through an online questionnaire that encompassed issues such as the definition of Art; interest and appreciation of artistic languages; the role of Art at the University and its use in academic activities. We had 38 respondents, mostly from the Humanities, with unanimous interest in Art. We have the majority understanding it as a way of expressing human feelings and subjectivity and using it in activities in the classroom. In general, even with the recognition of the importance of Art, it is still necessary to reiterate its use at the University, aiming at an expanded formation of future professionals.*

Keywords: *Art; Teaching; University education; Psychology.*

DOI: 10.47456/rf.v20i30.32863

No presente trabalho nos amparamos nas concepções de constituição do sujeito e de compreensão da realidade a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Esta teoria, elaborada pelos pensadores russos L. Vigotski, A. Leontiev e A. Luria, entende a formação humana com destaque ao pertencimento ao mundo concreto de que se participa, o que implica considerar que os aspectos biológicos do ser humano são superados pela cultura e relações sociais. Leontiev (1978) entende que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (p. 267). Com isso, a apropriação da realidade de forma mediada oferece contornos muito ímpares à singularidade de cada um e a formação de consciência é perpassada, necessariamente, pelo âmbito social.

Ao nascermos, carregamos conosco funções básicas que nos permitem acessar a realidade, com mecanismos fisiológicos apoiados em respostas sensoriais e de proteção ao perigo. Porém, essa base não nos basta, pois é preciso humanizarmos pelo e com o outro para sobrevivermos e tornarmos-nos humanos. Assim, as formas como pensamos, organizamos a fala, prestamos atenção em algo e assim por diante, são constituídas socialmente e denominadas de Funções Psíquicas Superiores, quais sejam: atenção, memória, linguagem, percepção e abstração, entre outras. Tais funções não são herdadas, mas socialmente aprendidas e fundantes do psiquismo humano. Nesse caminho, a cultura é carro-chefe da formação do sujeito, pois apropriar-se do que já foi elaborado pela humanidade permite seguir adiante com o gênero humano, em singularidades dialeticamente cunhadas entre plano social e individual.

O processo de desenvolvimento, nessa perspectiva, está relacionado com a aprendizagem e, para Vigotski (1934/2001), “a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento” (p. 322), o que implica considerar que os caminhos possíveis para o sujeito não estão engessados e pré-definidos, mas sim construídos a partir das apropriações da realidade que guiam e ampliam a formação humana. Vemos assim a Educação como processo imprescindível à humanização, pois é preciso que o conhecimento a ser ministrado seja intencionalmente preparado e organizado para que seja apropriado. No caso do Ensino Superior, destacamos que não apenas os conteúdos técnicos sejam priorizados, mas se trabalhe visando a formação de sujeitos em desenvolvimento para além de profissionais especializados em busca de uma recompensa salarial – desafio esse posto em uma sociedade no modo capitalista de produção.

Assim, destacamos o papel da Arte como importante mediadora para uma formação humana que considere a apropriação da realidade e das objetivações historicamente produzidas por meio de sentimentos, da sensibilidade e de uma integração entre afeto e cognição. Com isso, apresentamos um recorte de pesquisa realizada com docentes do Ensino Superior sobre o uso da Arte em sua atividade

de ensino e discutiremos a partir da teoria supracitada sobre possibilidades e contribuições ao modo como esta pode e deve ser aliada à docência.

A Arte e a/na Universidade

A entrada na Universidade é um momento que marca uma nova etapa da vida, uma ruptura com o Ensino Médio na qual outras exigências são apresentadas às/aos ingressantes, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal. Por isto, muito além do conteúdo acadêmico e técnico que o professor universitário ensina ao estudante, é fundamental que também se preocupe com a formação integral do futuro profissional, independentemente da sua área de atuação, pois segundo Bronowski (1983), o cientista – e o artista, acrescentamos – também precisa desenvolver sua imaginação, pois sem esta capacidade pode incorrer na banalidade. É a imaginação do cientista, presente em suas obras, que lhe possibilita ir além de suas próprias experiências e produzir conhecimento, contrariamente a somente reproduzir (Silva; Machado; Goya, 2007). Neste sentido, para Vigotski (2009), vale destacar que a capacidade de imaginação não é um processo psicológico natural ou inato, mas constitui-se nas condições concretas de vida de cada sujeito e é vital à sobrevivência humana.

Ainda para Vigotski (1999, p. 308) “a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos”; ela acrescenta à vida social os aspectos mais pessoais do sujeito, de tal modo que “seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem por isso deixar de continuar social” (p. 315).

Cabe à Universidade, então, oferecer oportunidades para que os processos de criação e imaginação dos futuros profissionais sejam incentivados tanto nas tarefas cotidianas quanto nas extracurriculares. Se, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, “o desenvolvimento é compreendido como o movimento de apropriação de formas culturais mais elaboradas de atividade” (Silva, 2005, p. 30), o acesso às produções culturais é imprescindível. Além disto, como a natureza da atividade mental fundamenta-se no uso de signos, o contato com a obra de Arte dialeticamente afeta os processos mentais envolvidos na fruição, provocando uma expansão nas Funções Psicológicas Superiores, especificamente constituídas socialmente - como já anunciado. Assim, o contato com as obras de Arte oferta inúmeras possibilidades de desenvolvimento destas funções e, neste sentido, sua presença no âmbito educacional, então, mostra-se absolutamente necessária.

Com a entrada na Universidade geralmente os estudantes passam a dedicar-se quase que exclusivamente aos textos e atividades acadêmicas, deixando em segundo plano as atividades culturais - imprescindíveis para uma formação plena. Compete a essa instituição, então, oferecer oportunidades para que os

processos de criação e imaginação dos futuros profissionais sejam incentivados tanto nas tarefas cotidianas quanto nas extracurriculares.

Considerando o papel da Instituição de Ensino Superior (IES) voltado para o desenvolvimento humano e a formação psíquica dos discentes, lembramos a importância de se discutir a garantia de que todos tenham acesso ao conhecimento. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os processos de escolarização são determinantes para a constituição do psiquismo, pois permitem caminhos cada vez mais ampliados de compreensão da realidade e de formação de consciência. Ademais, como mediador da aprendizagem, o docente deve utilizar intencionalmente recursos didáticos em suas aulas com vias à formação humana de maneira ampliada. Uma questão que instigou a presente pesquisa é: será que ele usa a Arte em seu dia a dia?

Para além do ensino técnico-especializado, a universidade também contribui com conhecimentos advindos de todas as áreas do conhecimento que a constituem, em especial a Arte, para o processo de humanização dos sujeitos que adentram seus portões. No campo da Educação e da Psicologia Escolar, estudos e pesquisas atuais realçam cada vez mais o papel do professor como decisivo para o êxito do processo educativo (Asbahr; Souza, 2014; Longarezi; Franco, 2013; Pessoa; Silva, 2015).

Quando o docente proporciona aos estudantes a vivência de experiências artísticas, permite expandir o desenvolvimento da percepção e compreensão de mundo dos discentes, dialogando com a realidade e relacionando essas novas experiências com as já vividas anteriormente, aprimorando os sentidos constituídos acerca da sociedade no intuito de transformá-la. Para tal fim, o professor deve fazer uso de práticas pedagógicas que promovam e incitem o potencial de aprendizagem de cada discente.

A partir das concepções citadas, nos propusemos a estudar a utilização e fruição da Arte por docentes de uma Universidade Federal mineira por meio de uma pesquisa sobre a presença da Arte em seu processo de formação pessoal e acadêmica e, ainda, em seu dia-a-dia como docente, por meio de intervenções e propostas em sala de aula. Outrossim, esta pesquisa se mostra como um trabalho que, ao conhecer e analisar a presença (ou ausência) da Arte no cotidiano dos diferentes cursos da instituição, pode contribuir para se pensar formas de realização de uma formação mais emancipatória e crítica de futuros profissionais atuantes em sociedade.

O caminho metodológico

Os participantes do estudo foram professores atuantes nos 73 cursos de graduação da Universidade em questão, distribuídos nos cinco *campi* localizados em três municípios de Minas Gerais. A construção de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário *online*, via *Google Forms*, enviado por *e-mail*

aos professores desta. Participaram somente aqueles que concordaram com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O questionário contemplou questões dissertativas e objetivas como a) dados pessoais: gênero, idade, curso e b) práticas culturais: definição de Arte, interesse por Arte, preferência por determinada(s) linguagem(ns) artística(s) (cinema, artes visuais, música, dança, teatro e literatura; programas de TV, leitura de jornais e revistas (impressos ou online), leitura de livros, ida ao cinema, gosto por música, ida a teatro, shows/concertos e exposições de Arte/museus; contato com Arte antes de ingressar na universidade, com quem teve o contato; quais eventos culturais frequenta na Universidade; se a instituição incentiva a Arte; função da arte na universidade; se usa a Arte em suas atividades acadêmicas e de que modo; se considera que os alunos, de forma geral, compreendem a arte como importante para a formação profissional e pessoal e se gostaria de acrescentar alguma informação.

As respostas aos questionários foram analisadas, inicialmente, a partir da utilização do próprio programa *Google Forms*, que realiza uma análise quantitativa preliminar com a geração de gráficos. Posteriormente, os gráficos foram analisados qualitativamente, bem como as respostas às questões dissertativas, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Conversando sobre as respostas: a arte no cotidiano pessoal e profissional de professores universitários

Dos 1.870 docentes da IES, apenas 38 (0,49%) responderam. Podemos nos perguntar se isso ocorreu devido a um desinteresse por pesquisas de modo geral e/ou pelo tema desta pesquisa. Também é preciso considerar que a carga horária, as tarefas acadêmicas e fatores pessoais podem ter interferido na disponibilidade para verificar o *email* enviado e a conseguinte participação. Os participantes da pesquisa responderam a questões objetivas para identificação. Tivemos 55,3% do público de mulheres e 44,7% homens. A média de idade entre os participantes está em torno de 45 anos.

O questionário foi respondido por docentes dos cursos de Agronomia, Artes, Ciências Biológicas, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Biomédica, Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações, Filosofia, Fisioterapia, História, Jornalismo, Matemática, Música, Nutrição, Odontologia, Química e Teatro. Entretanto, predominaram as respostas por professores do curso de Psicologia (24,4%) e Pedagogia (12,2%).

Quando foram indagados sobre o que é Arte, obtivemos respostas que assim como o próprio conceito de Arte, foram as mais diversas possíveis. Algumas delas foram: *“Para além da estética: expressão e desenvolvimento da atividade psíquica; reapresentação criativa da realidade; compartilhamento dialético de mundo; uso singular e social da razão (combinados dinamicamente); e aprendizagem humana*

cognitiva e afetiva.” “*é expressão*”; “*É uma forma de refletir sobre o mundo, de forma criativa*”; “*Arte é manifestação de vida! Entendo a Arte como articulação, mobilização e expressão de mundo e afetos que circulam no imaginário (cultural) e na psique*” e “*A arte ou, talvez melhor dizendo, as artes, são formas de expressão da criação humana, são manifestações do humano em leituras que podem ser feitas do mundo, é um jeito de estar no mundo, de perceber a vida, é um jeito de constituir-se.*”¹

Desse modo, grande parte das respostas traz a Arte como uma forma de expressão, seja dos sentimentos, da subjetividade humana ou mesmo daquilo que compõe o meio cultural no qual estamos inseridos como seres sociais. Cada docente possui suas concepções sobre Arte; algumas mais elaboradas em função da própria área da docência (Teatro, Música etc.) ou de uma apreciação pessoal que envolve algum estudo mais aprofundado. Também há respostas mais relacionadas ao senso comum.

Ademais, quando se pergunta sobre o interesse por Arte, todos os 38 respondentes afirmam que sim. Para entendermos melhor como tal interesse poderia ter se estabelecido, percebemos que antes de ingressarem na Universidade, ao menos 63,1% dos participantes relataram que tiveram um contato razoável e 36,9% tiveram pouco contato ou quase nenhum com Arte. Grande parte dos docentes respondeu que esse contato se deu por meio de família, amigos e professores, correspondendo a 42,1%, 42,1% e 28,9% respectivamente. Tais respostas reiteram o papel da mediação do outro nesse processo de aproximação com as diferentes linguagens artísticas.

Entretanto, vale ressaltar que existem outros aspectos que contribuem para que esse contato ocorra ou não. É preciso também levar em consideração o local em que a pessoa reside, isto é, um grande centro urbano como Belo Horizonte ou São Paulo, por exemplo, possui muito mais ofertas acessíveis de Arte do que uma cidade que fica no interior de um estado, como aquela em que se localiza a instituição aqui pesquisada.

Por fim, um aspecto importante ainda sobre essa presença da Arte no cotidiano, as linguagens artísticas que os participantes preferem são cinema e música, com 84,2% (32 participantes) seguidos de literatura, com 68,4% (26 participantes); nesta questão eles puderam assinalar mais de uma opção. Um aspecto importante é que os participantes preferem aquelas linguagens artísticas em que não necessariamente é preciso que se saia de casa para acessá-las. Desse modo, é possível inferir que o fato de poder ouvir música, ver filmes em casa ou até mesmo ler livros é um fator que as pessoas levam em consideração na hora de escolher as atividades artísticas a que se dedicam.

Seguindo o questionário, os participantes foram questionados sobre as

1 Parte deste excerto foi utilizada para nomear o presente artigo.

práticas culturais, começando sobre conteúdos e programas que preferem assistir na televisão, em casa; a maioria respondeu que assiste mais a séries (21 participantes), seguido de telejornais (11 participantes). Quanto ao costume de ler jornal impresso ou *online*, 22 participantes responderam que leem diariamente e apenas três nunca possuem essa prática, justificando com *“Leio jornais diariamente - no passado lia os jornais impressos, hoje os leio no formato digital. Leio porque isso se tornou parte da própria vida.”* ou *“Não leio muito, porque acho que não oferece potência de vida, é muito depressivo. Às vezes leio colunas específicas”*.

Referente à literatura, 63,2% dos participantes realizam leituras diariamente, 18,4% o fazem semanalmente, 13,2% leem mensalmente e o restante dos pesquisados nunca lê ou possui *“surto de leitura”*, acessando de tempo em tempo um grande volume de informações. Algumas das justificativas de destaque para os resultados apresentados anteriormente são: *“não gosto de ler, não tenho tempo, como uma pessoa que viaja de avião ou ônibus...”*; *“Livros acadêmicos eu leio todos os dias. Literatura bem, mas infantil, para acompanhar educação de filho; “Como professora preciso estar em contato com literatura constantemente”*.

Os principais estilos literários apreciados pelos participantes da pesquisa estão listados a seguir juntamente com a porcentagem, sendo ficção com 34,2%, poesia com 57,9%, romance com 63,1%, quadrinhos com 23,7%, aventura com 10,5%, livros acadêmicos com 65,7% e, por fim, biografias com 15,7%. A maioria dos professores lê livros acadêmicos, o que é esperado por se tratar de uma profissão de ensino que se fundamenta justamente em literatura científica. Isso é coerente com a docência, mas acreditamos que a literatura seja importante não somente para a profissão, mas para a formação pessoal, ligada diretamente à necessidade de se desenvolver a imaginação e a capacidade criadora (Vigotski, 2009), inclusive ampliando a gama de assuntos literários consumidos. No que se refere à capacidade criadora, inclusive podemos pensar a partir da Psicologia Histórico-Cultural que, quanto maior o acesso às produções historicamente produzidas, mais chances de se atuar e transformar a realidade. Considerando que a Arte possibilita conhecer e realizar novas combinações com os materiais apropriados, é preciso expandir a leitura, pelo docente, para além de sua área de conhecimento – ainda mais porque esta não se encontra isolada na vida em sociedade. Quanto mais a zona de conhecimentos efetivos for enriquecida ao professor, melhores chances de promover essa ampliação ao referencial junto aos alunos. Porém estamos diante do desafio: Como instigar e trabalhar junto às funções psicológicas dos estudantes se o próprio docente apresenta fragilidades neste aspecto?

Quando os participantes são perguntados sobre a frequência com que vão ao cinema, temos que levar em consideração algumas questões, como a quantidade de filmes lançados/ofertados por período, o fato de poder-se ver o filme em

casa simplesmente baixando-o pelo computador ou alugando por algum serviço de *streaming* e o interesse por filmes que usualmente não são oferecidos nos cinemas das cidades em que eles residem.

Em relação à frequência ao cinema, 57,8% (22 participantes) raramente vão ao cinema, pois levam em consideração o tempo, filhos ou até mesmo se existe algo que chama a atenção deles o bastante para saírem de casa. 7,9% (três participantes) vão semanalmente e 34,2% (13 participantes) vão ao cinema mensalmente. Alguns chegam até a tecer comentários como *“Por um lado, nem sempre a programação é convidativa e, por outro, e talvez, em função disso, não se torna algo habitualmente rotineiro”* e *“Gosto mais de ver filmes em casa. Iria mais aos cinemas se passassem filmes melhores”*, ilustrando os aspectos levantados anteriormente. Cabe considerar, ainda, que com a automatização e aceleração do desenvolvimento da tecnologia, o oferecimento da linguagem cinematográfica expandiu-se exponencialmente nas últimas décadas por vias difusas, sendo possível assistir a filmes por televisores, aparelhos celulares, computadores e *notebooks*, dentre outros aparelhos. Ademais, o custo de ir ao cinema e acessar apenas o que é exibido no local em que se vive pode ocasionar a escolha de consumir filmes de qualidade em ambiente caseiro, pois em muitas cidades, filmes estadunidenses de cunho comercial são privilegiados em detrimento, por exemplo, de produções de maior qualidade artística oriundas de outros países e do Brasil. Com isso, esse é um ponto que merece atenção para esta e futuras pesquisas nesse quesito, pois o desenvolvimento da tecnologia incide, inclusive, em alterações na vida concreta e, conseqüentemente, na constituição do psiquismo dos sujeitos.

Quanto à música, 100% dos participantes disseram gostar. 84,2% têm preferência pelo estilo musical MPB, 63,2% pelo rock e 57,9% por samba. No que se refere ao tipo de show/concerto a que costumam assistir, destacam-se os concertos de música erudita (47,7%), muitas vezes oferecidos no teatro Municipal do município. A frequência dos shows é majoritariamente esporádica (71,1%). *“Respondi esporadicamente porque aqui não temos muitas oportunidades. Mas sempre que tem procuro ir assistir”*; *“Prefiro ouvir música em casa. Prefiro investir na compra de um CD a investir na entrada de um show.”* Com isso, aqui também reiteramos a discussão sobre a possibilidade de acesso à música de qualidade por vias tecnológicas, o que pode permitir conhecer produções clássicas e contemporâneas com apenas “um clique”. Porém, sabemos que a experiência de assistir a um show ou a um concerto é insubstituível e permite outras formas de apreciação e encontro com a música, além da partilha dessa experiência coletiva. Assim, mesmo se ampliando a oferta de eventos na seara da música, isso não significa dizer que os docentes ampliarão seu repertório musical, pois é algo que implica em outros determinantes para além do acesso, mas do papel da Arte e da constituição da fruição para além do socialmente comercializado e

monetizado pela indústria cultural, sobretudo quando pensamos que os docentes que responderam à pesquisa também participam de áreas e nichos que podem contribuir com o gosto musical ou valorização de determinados estilos.

Quando indagados sobre teatro, 92,1% dos participantes disseram que gostam, e 7,9% que não. Desses, 76,3% dizem ir esporadicamente, 10,5% mensalmente e 7,9% nunca vão. As respostas predominantes para os estilos teatrais assistidos consistem em 57,9% dos participantes para drama, 76,3% para comédia e *stand-up* e 36,8% para performance. Esses dados refletem diretamente a falta de oferta de peças teatrais na cidade, o que pode gerar um certo desinteresse pela falta de conhecimento e, também, pelo valor dos ingressos. Ademais, cabe ressaltar que muitas vezes estamos diante de um cenário que, quando produções teatrais chegam à cidade, podem ser muitas vezes voltadas apenas a angariar grandes bilheterias.

Algumas justificativas chamam a atenção, pois muitos dizem não ter tempo ou dinheiro suficiente. *“Aprecio teatro, por isso não pude dizer que não gosto, por ser essa resposta muito extrema. Eu assisto a peças cujo enredo e os atores me chamam a atenção, por isso, esporadicamente. Teatro é uma rica expressão e experiência artística, respeitável em muitos sentidos estéticos e de produção de sentido, mas confesso que não é a atividade artística de meu maior interesse.”*

Sobre as artes visuais, 94,7% (36 participantes) responderam gostar desta linguagem, enquanto apenas dois disseram não a apreciar. Desse modo, quando perguntados sobre a frequência com que visitam exposições desse tipo, a maioria respondeu que apenas esporadicamente, com apenas dois participantes respondendo que nunca ou raramente vão. Assim, é de se imaginar que isso ocorra devido à oferta ou também ao escasso tempo disponível no dia a dia para fazê-lo. Desse modo, os participantes responderam justificando-se com *“Aqui, a maior parte das exposições é de arte contemporânea, com artistas locais. Às vezes vou a uma ou outra exposição, mas não é o gênero que mais me agrada. Iria com maior frequência a museus de arte caso houvesse museus ou exposições de maior interesse para mim por aqui. Em outros lugares que já morei, cheguei a frequentar museus semanalmente.”* e *“Poucas exposições e tempo também disponível.”* Quanto ao tipo de exposição que costuma ver, a maioria respondeu *“Exposições locais em museus”, “Exposições locais em galerias e/ou outros espaços não institucionais e “grandes exposições (ex: Bienais)”*.

Aqui percebemos a necessidade de se pensar a formação inicial e continuada docente de forma ampliada e para além da própria área de atuação de cada professor, pois a valorização e o acesso a produções visuais, por exemplo, não é algo natural, mas sim aprendido e mediado. Procurar ou conhecer trabalhos artísticos mesmo quando não são oferecidos na cidade é colocar foco na discussão sobre ampliação de repertório que não se deixa engessar apenas ao que é oferecido comercialmente. Realizando um paralelo no acesso ao

conhecimento, a perspectiva que utilizamos para discutir esta pesquisa defende que o conhecimento permite ir além da realidade concreta, daquela delimitada ao sujeito e possibilita ao desenvolvimento humano alçar caminhos infinitamente possíveis, pela via do acesso e mediação ao que foi historicamente produzido (Vigotski, 1999).

No que diz respeito à dança, 33 participantes dizem gostar; entretanto, a maioria (27) relata ir esporadicamente a espetáculos de dança, enquanto oito deles nunca vão. Isso pode ser analisado considerando-se a incipiente oferta desse tipo de espetáculo na cidade ou até mesmo pelo fato de aqueles oferecidos serem mais locais, ou seja, pertencentes a escolas de dança que atendem ao bairro ou à região. Assim, os participantes costumam frequentar, na maior parte dos casos, espetáculos de dança contemporânea em espetáculos locais, seguidos de balé clássico. Quanto à música, algumas respostas são: *“Infelizmente não é algo que tenha feito parte da minha educação, por isso, percebo que não priorizo esse tipo de expressão artística.”*, *“Quando fico sabendo de algo interessante, eu vou. Mas não chega a ser uma vez por mês. Minha esposa faz dança e às vezes vou com ela a apresentações.”*, confirmando o que foi apresentado anteriormente.

Ao abordarmos a utilização de Arte em sala de aula: *“Você usa a arte em suas atividades acadêmicas? De que modo?”*, 30 docentes afirmam usá-la em seu cotidiano pedagógico, o que pode ser verificado em excertos como *“Uso, especialmente, literatura e as artes visuais para promover a reflexão sobre diversos temas do programa dos componentes curriculares que estão sob a minha responsabilidade. Arte permite pensar para além dos limites do convencional. O mundo criado na literatura, por exemplo, traz exemplos de situações que vão além do que é comum. Permite pensar sobre a realidade a partir de situações complexas. Há, também, os elementos simbólicos que permitem ampliar as discussões sobre diversos temas”*; *“Sim. Levo músicas, filmes, poesias, crônicas, artes visuais para ampliar as discussões propostas”*; *“Nas minhas disciplinas utilizo filmes, textos de literatura, poesia, artes plásticas, como forma de ilustrar certos conteúdos e também de mobilizar os/as alunos/as a produzirem reflexões mais ampliadas sobre a sociedade em que vivemos”*; *“Uso bastante filmes, documentários e músicas. Sempre que tenho espaço nas aulas falo sobre a importância das artes na formação acadêmica. **Incentivo os alunos a participar de eventos culturais, cinema, música, teatro e literatura** etc.”* (grifos nossos).

Vemos que há um grande leque de possibilidades para a inserção da Arte em sala de aula por meio de filmes, contos, poemas, músicas e *fanzines*, dentre outras tantas opções entre as diferentes linguagens artísticas. Lembremo-nos do imprescindível papel do professor ao organizar suas ações pedagógicas de modo sistemático e intencional com o intuito de provocar o desenvolvimento do pensamento, da imaginação e outras funções psicológicas superiores (Facci, 2004). Além disto, segundo Leite (2018, p. 40-41),

[...] a qualidade da mediação desenvolvida é o principal determinante dessa relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Portanto, focando a sala de aula através deste referencial teórico², pode-se inferir que o tipo de relação que vai se estabelecer entre o aluno e os diversos conteúdos abordados é, também, de natureza afetiva, podendo, ser marcada por uma relação positiva ou negativa, dependendo da qualidade da mediação realizada. Os dados acumulados das pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto sugerem que uma história de mediação marcadamente positiva produz, a curto prazo, um movimento de aproximação entre o aluno e o objeto, de natureza afetiva; o contrário também vale: uma história de relação afetiva negativa produz um movimento de afastamento entre o sujeito e o objeto” (grifos do autor).

Nessa perspectiva, além da utilização da Arte propriamente dita em sala de aula, em atividades externas como passeios e visitas a museus etc., o entusiasmo com que o professor medeia essa relação dos estudantes com a Arte é extremamente importante e pode fazer toda a diferença. Realizando um paralelo sobre a Arte como possibilidade diferenciada de mediação de conteúdo em sala de aula, em pesquisa anterior realizada no Ensino Básico (PESSOA, 2014), docentes que participaram de um curso de extensão que teve a Arte como fio condutor relataram não ter familiaridade em utilizá-la em seu cotidiano em sala de aula, mesmo verbalizando sobre a importância desta e de reconhecer inúmeras possibilidades de seu uso. Ademais, cabe ressaltar que, como projeto de sociedade capitalista, não necessariamente temos almejada à classe trabalhadora em geral o acesso a formas mais elaboradas de conhecimento humano. Com isso, pesquisas como essa e a aqui apresentada só reiteram a cisão da constituição do psiquismo advinda de um modo de produção que explora e aliena a condição humana. De fato, é um desafio organizar o ensino de maneira a considerar e incidir sobre a singularidade do sujeito como um todo, não apenas como aluno de determinada disciplina.

Da mesma forma, entre aqueles que afirmam não usar a Arte no cotidiano pedagógico, encontramos justificativas como: “*Não. Meus alunos apenas podem ser criativos na construção de interfaces para software. Alguns deles são, a maioria não*”; “*não tenho como, sou da área de exatas, mas já pedi que alunos fizessem modelos atômicos, com massa, jujuba ou biscoit*.” Aqui vemos uma concepção inatista sobre os processos de imaginação, na contramão dos pressupostos teóricos que defendemos neste artigo. Outro ponto a ser ressaltado é a relação feita pelo docente entre uso da Arte em sala de aula e a elaboração de objetos “*com massa, jujuba ou biscoit*” pelos alunos, que indica uma concepção de uma atividade artesanal como equivalente à Arte.

2 Lev Vigotski e Henri Wallon.

Conforme apresentado anteriormente, a capacidade de imaginação não está dada *a priori*, mas é processo psicológico que se constitui nas circunstâncias concretas de vida de cada sujeito (Vigotski, 2009), ou seja, é necessário que sejam criadas condições necessárias para que os estudantes possam desenvolver-se nesse sentido. E estes só poderão desenvolver-se se puderem contar com professores que criem oportunidades efetivas para os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Concordamos com Barroco e Tuleski (2007), a partir da mesma teoria, de que o homem necessita de processos criativos para sobreviver e conforme a humanidade vai se desenvolvendo, mais complexa fica a tarefa de atender às necessidades especificamente humanas e, neste sentido, a criação é vital à continuidade da espécie. Dessa forma, em seu papel de organizar os conhecimentos e intencionalmente trabalhá-los junto a seus alunos, o docente também atua na constituição das novas gerações – tanto no aspecto profissional quanto pessoal de cada um. Com isso, é imprescindível a Arte como aliada na elaboração de atividades de ensino, amparando e convidando a diferentes formas de acessar o conhecimento, as formas de se perceber e interpretar a realidade, a lidar com sentimentos e emoções: é mediante essa constituição ampliada, além dos conhecimentos técnicos, que também alcançaremos outras formas de estar e transformar a sociedade.

Considerações finais

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo conhecer e analisar a utilização e a fruição da Arte por docentes de uma Universidade pública mineira. Verificamos que a maioria dos docentes que participaram do estudo utiliza a Arte em seu cotidiano pedagógico, mas isso certamente não representa a instituição como um todo, pois apenas 38, isto é, 0,49% responderam e majoritariamente das Ciências Humanas.

Foi possível constatar que a Arte está ligada diretamente à formação dos docentes e presente em alguns aspectos de sua vida pessoal. A frequência a espetáculos, filmes etc. está fortemente relacionada à frágil oferta de espetáculos, exposições e filmes na cidade – muitos participantes declararam frequentar exposições, mostras, shows etc. quando estão em municípios maiores. Além disso, a Universidade poderia oferecer programas culturais mais dinâmicos e distribuídos de modo mais equilibrado entre os *campi*, não somente em um *campus*, algo destacado por alguns respondentes.

Pode-se perceber que a forma como se vivencia e privilegia – ou não – determinados conhecimentos incide no modo de elaborar seu trabalho. Deste modo, o campo artístico também é afetado. A maioria dos participantes da pesquisa opta por atividades em que necessitam de menores esforços (no sentido financeiro – algo importante a ser considerado – e no sentido do deslocamento até o local da atividade), como filmes, músicas e leituras em casa. Notável, também, é a atribuição da tímida fruição artística à falta de tempo,

como mostrado em comentários realizados pelos professores na pesquisa. Nesse sentido, é importante considerar as condições concretas de trabalho docente, que muitas vezes não permitem que professores possam dedicar-se às atividades artísticas como gostariam – e precisariam. Ainda, muitas atividades são pautadas em necessidades laborais, como leituras de livros acadêmicos e atividades exclusivamente acadêmicas, em um sentido bastante pragmático.

Pelas respostas dos questionários, compreende-se que os cursos que utilizam e se fundamentam mais em elementos artísticos e que estão voltados às Humanidades, de forma geral, foram os mais atingidos pela pesquisa, demonstrando um maior interesse nesse assunto e compreensão sobre a importância da Arte para o desenvolvimento social e humano. Também é importante considerar as limitações do instrumento utilizado – o questionário – que apesar de apresentar espaços para questões dissertativas e complementações por parte dos respondentes, não consegue abarcar a riqueza de respostas que poderiam ter sido obtidas por meio de entrevistas, por exemplo. Fica assim, uma sugestão para novos estudos com essa temática.

Partimos do pressuposto de que a Arte é absolutamente fundamental no processo de desenvolvimento humano, pois para que as formas culturais de comportamento sejam internalizadas é necessária a reorganização da atividade psicológica, baseando-se na operação com signos. Como linguagem essencialmente simbólica, as contribuições inestimáveis da Arte para esse processo precisam ser conhecidas e valorizadas também no cotidiano do Ensino Superior. Além de diversas possibilidades em sala de aula, podem ser planejadas visitas a museus, centros culturais, galerias etc.; convites a artistas para que apresentem seus trabalhos e processos criativos; organização de eventos artísticos envolvendo docentes e estudantes da IES; mostras de longas e curtas metragens; apresentações de dança, entre muitas outras possibilidades. A parceria da instituição com artistas e espaços culturais do município em que se situa também pode gerar importantes oportunidades de espetáculos e exposições com entrada franca, em que tanto a comunidade acadêmica como a população em geral podem beneficiar-se.

Assim, postulamos que as IESs possibilitem ao corpo docente condições para uma formação continuada que se baseie em concepções emancipatórias, que tragam a Arte como parceira imprescindível para uma educação que integre elementos técnicos e culturais. Pensar a Arte no cotidiano da atividade docente não é apenas racionalizar e realizar conhecimentos técnicos sobre esta, mas entendê-la como uma forma de expressão que revela determinantes históricos, culturais, políticos e sociais. Com isso, a pesquisa aqui relatada reitera que necessitamos superar a cisão entre áreas de conhecimento, pensando na formação e contribuição do Ensino Superior ao desenvolvimento humano de forma contínua, integrada e compromissada socialmente.

Concordamos que a Arte, na definição de um dos professores, “é um jeito de estar no mundo, de perceber a vida, é um jeito de constituir-se” e fica aqui o convite para que docentes e instituições de ensino escolham de que forma querem contribuir para a formação de seus estudantes.

Referências

ASBAHR, Flávia Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia** (UFRN), 19 (3), pp.157-238, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes: 1977.

BARROCO, Sônia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Revista Psic. da Educação**, 24, pp. 15-33, 2007.

BRONOWSKI, Jacob. **Arte e conhecimento** – Ver, imaginar, criar. (Tradução Artur Lopes Cardoso). São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Bases teóricas do grupo do afeto. In S. A. S. Leite (Org.), **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível (pp. 27-50). Campinas, SP: Mercado de Letra, 2018.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978 (Obra original publicada em 1975).

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. (Obra original publicada em 1975).

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. (2013). Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. **Nuances: estudos sobre Educação**, 24 (1), pp. 92-109. Disponível <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2157/0>

PESSOA, Camila Turati; SILVA, Silvia Maria Cintra da. Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. **Revista de Educação PUC-**

Campinas, 20 (3), pp. 229-239, 2015. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061458004.pdf>

PESSOA, Camila Turati. **Psicologia Educacional e Escolar**: Inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014.

SILVA, Silvia Maria Cintra da, MACHADO, Paulo Estevão Rodrigues, GOYA, Ana Carolina Adbala. **Reflexões sobre o (não) lugar da Arte na Universidade**. II Colóquio de Psicologia da Arte. São Paulo: IPUSP, 2007.

SILVA, Silvia Maria Cintra. **Psicologia escolar e arte** – uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas, SP: Alínea, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. (Trad. P. Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Obra original publicada em 1934).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semienovich. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Silvia Maria Cintra da Silva

É graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1990), mestre (1993) e doutora (2002) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP (2007) e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC - SP (2020). Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia, ministra aulas na graduação e no mestrado do Instituto de Psicologia e supervisiona estágio na área de Psicologia Escolar.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0834-5671>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4380499178712456>

Giovanna Malavolta Pizzo

Mestre em Psicologia e Família pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM - Psicóloga (CRP 04/63511) pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU . Pós-graduada em Fundamentos da Psicanálise: Teoria e Clínica - Instituto ESPE Brasil.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9882-6200>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1014390515158816>

Fabiano Prata Stacciarini Jr.

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1406-4569>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2931720023405792>

Camila Turati Pessoa

Professora Adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na Faculdade de Educação - Curso de Pedagogia e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Anteriormente Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Departamento de Psicologia - Psicologia e Educação. Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR. Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) na linha de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos - Bolsista CAPES por 2 anos, com estágio de Doutorado Sanduíche com bolsa CAPES na Universidad Pablo de Olavide (UPO), Espanha.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0803-2472>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058547795201124>

Gênero, racialidade e ensino da arte: dispositivos para o diálogo

Gender, Raciality and Art Teaching: devices for dialogue

Tatiana Rosa (ProPEd-UERJ)

Resumo: O recorte apresentado para a conferência, homônima ao título desta reflexão, apresentada no 15º Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, condiz com as questões que afetam o tempo e o espaço de pesquisa. O respeito pelo espaço de encontros formativos e de trajetória que me orientam para o entre negra-mulher-educadora-professora-artista-pesquisadora, tendo o ensino da arte como caminho de militância, foi apresentado a importância da escuta Penha, Bicalho e ROSA (2020, 2023) como caminho metodológico e referencial neste processo de pesquisa. Além disso, a reinvenção-reelaboração através da curadoria como caminho de cura no processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: gênero; relações étnico-raciais; ensino da arte.

Abstract: *The excerpt presented for the conference with the same name as the title of this reflection, presented at the 15th Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte, is consistent with the issues that affect the time and space of research, as well as respect for the space of formative meetings and the trajectory that guide me towards the between black-woman-educator-teacher-artist-researcher with the teaching of art as a path of activism and reinvention-re-elaboration through curating as a path of healing in the doctoral process in the Postgraduate Program in Education, in the line of Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, at the Universidade do Estado do Rio de Janeiro.*

Keywords: gender; ethnic-racial relations; art teaching.

Contexto

O modo como as construções diferentes do mundo social em outras culturas são usadas como 'evidências' para a construção do gênero e a insistência de que operam no ocidente anula as alternativas oferecidas pelas culturas não ocidentais e enfraquecem a afirmação de que gênero é uma construção social. (Oyěwùmí, 2021, p. 40).

É preciso registrar que escrever a partir dos 30 anos do *Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte* tendo as nossas demandas urgentes como tema e pauta, tais como: as *Relações étnico-raciais no contexto da arte*; *Povos originários*; *Jovens Pesquisadora/es/Artistas/Professores/as*; e *Gênero*, de onde foi assentada a minha reflexão e composição, é uma realização. Compreender esse espaço formativo como de grande relevância para o que estabeleço a partir desse corpo-texto – negro e feminino – como caminho para/sobre o ensino da arte nos diferentes espaços de ensino escolar e não-escolar é fundamental. Assim como a abertura para as diferentes perspectivas de entendimento sobre as reflexões de gênero é indispensável para o desenvolvimento deste relato. Oyèrónké Oyěwùmí, em seu texto *A sororarquia: o feminismo e sua “outra”*, citado acima, nos ampara.

É retomada. É tudo pra ontem!

Os *Seminários Capixaba sobre o Ensino da Arte*, realizados na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) entre os anos 2007 e 2012, foram demarcadores para a minha constituição enquanto educadora e professora. Fizem-me compreender a relevância e a potência que tem o ensino da arte para reverberar as pesquisas sobre as relações étnico-raciais, que naquele contexto estavam sendo introduzidas. Na mesma medida, preciso fazer o registro sobre a importância em ter participado do programa de Iniciação Científica, de projetos de extensão e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFES), muito do que me compõe hoje como pesquisadora, dentro e fora de espaços escolares. Inscrevo esse percurso para os/as graduandos/as que ainda estão nesse processo.

Praticar o ensino da arte está interdependente às pesquisas e às ações para os estudos das relações étnico-raciais, o que estrutura hoje como práticas de ensino da arte para essas relações. No contexto da graduação, estávamos a 3 anos da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino do país, instaurada com a Lei 10.639/2003, e a poucos anos da Lei de cotas, promulgada em 2010. Demandas urgentes!

Escrevo a partir de um recorte interseccional, do lugar da negra, mulher, professora, educadora e pesquisadora, que pensa e realiza suas ações a partir do ensino da arte. Lélia Gonzalez, entre os anos 1960 e 1970, no livro *Por*

um feminismo Afro-Latino-Americano afirma que ser mulher negra no Brasil é “objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais baixo de opressão” (Gonzalez, 2020, p. 50), premissa importante para ressaltar aqui a reflexão sobre gênero, sobretudo nos espaços de educação.

Além de Gonzalez (2020), a perspectiva interseccional de entendimento de gênero advém de bell hooks (2017), Carla Akotirene (2018) e Kimberlé Crenshaw (2016) que enuncia seu conceito a partir dessa “urgência da interseccionalidade¹”. Compreendo assim que, para além do gênero, raça, classe, sexualidade e religiosidade se sobrepõem, ou melhor, articulam-se nas opressões do nosso convívio.

Compreender-me na perspectiva interseccional é um alicerce para a minha prática artística e de educação. A primeira que chega é a negra, depois a mulher, a educadora e/ou a professora para a demarcação da artista e, quiçá, a pesquisadora. Costumo dizer sempre que, no primeiro momento em uma instituição de ensino, o corpo negro – racializado, é um demarcador de experiências. Como disse, chega primeiro a negra, depois a mulher e, em seguida, a professora. A partir do corpo, da profissão, do componente curricular subalternizados na nossa realidade social, assumo o desafio inspirada por Maya Angelou (2016), o de não fugir da minha própria história. Assim como escrevo e atuo, realizo as *Práticas de Ensino da Arte para as Relações Étnico-raciais* em primeira pessoa!

Temos uma urgência muito grande em romper com as dissimulações de uma sociedade harmônica. Reagir em perspectiva *contracolonial* para buscar esse rompimento com a mentalidade colonialista que nos assombra. Como caminho, uma das nossas grandes referências capixabas é o trabalho realizado pelo artista Luciano Feijão (2018), ao analisar a pintura *A negra*, de Tarsila do Amaral.

Umadasobrasutilizadasnaexposição *Amas:fisionomiasedesmembramentos*, realizada em 2018, na Galeria Homero Massena², fora uma fotografia de uma mulher negra cravejada com pregos para usos náuticos, que nos remetem a muitas narrativas, memórias e retomadas, não somente da figura exposta, mas de muitas que, como ela, não tiveram suas histórias registradas, não contadas. Histórias essas que poderiam ser de muitas ancestrais como também de muitas companheiras da atualidade, que estão nos subempregos ou que são violentadas, sobretudo vitimadas pela maior ou menor quantidade de melanina. É muito além da cor de pele! Segundo o autor, a proposta é pensada sob uma

1 “A urgência da interseccionalidade” é o título da palestra apresentada por Crenshaw para o TEDx, em outubro de 2016.

2 Espaço expositivo gestado pela Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo. É localizada no bairro Centro, da capital Vitória.

evocação da infância de Tarsila, das amas de leite, do ambiente ainda impregnado pela dinâmica escravocrata que tanto compareceu nas grandes fazendas onde vivia. Pintura que sustenta o Modernismo brasileiro a partir do 'gosto pelo primitivo'. Sustenta ainda a ideia de uma *iconografia nacional* que, de maneira alegórica, contribuiu para circunscrever mulheres negras na construção ininterrupta de uma subjetividade racista secular (Feijão, 2018, s/p, grifos do autor).

A historiadora da arte Anne Lafont (2022) faz uma reflexão sobre o trabalho *O seio nutridor: um leite negro?* em uma das suas obras, para pensar o imaginário atribuído às chamadas “amas de leite” no contexto brasileiro que, “presentes em quase todas as camadas da sociedade brasileira desde os primeiros tempos da colonização, eram - é - um fato ignorado na história nacional” (Lafont, 2022, p.40). Trago esse registro para problematizar a reverberação das nossas escolhas ou propostas para os nossos planos de ensino. Ele reafirma o perigo das histórias que ainda predominam não somente nos livros didáticos, como também nas nossas narrativas e proposições, uma vez que todo/a o/a professor/a é um/a curador/a.

A curadoria como caminho de cura

A pesquisadora Diane Lima, em um encontro virtual sobre o tema *Curadoria negra*, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal da Bahia, apresentou uma fotografia de Jônatas Conceição, a *Por uma educação que interesse aos negros, 20 de novembro*, um registro de pessoas racializadas em uma manifestação nos anos de 1980.

Para além da intensidade da imagem, a pesquisadora apresenta uma análise sobre a potência e o poder de cura que educadores/as e professores/as têm nas mãos. Podemos não só falar/pensar a partir de narrativas dessa fotografia em específico, mas de incontáveis registros que poderiam ser apresentados.

Por uma educação emancipadora

Em 2023 completamos 20 anos da Lei 10.639, promulgada no dia 09 de janeiro de 2003, com a outorga da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino de todo o país, atualizada em 2006, com a inserção da obrigatoriedade dos estudos das histórias e culturas dos povos originários brasileiros. 2023 também é o ano em que completo 15 anos de pesquisa dedicados à estética simbólica no candomblé a partir dos estudos dos fios-de-contas, estética essa atrelada à memória, que materializa a história e os modos de ver e ser das comunidades tradicionais religiosas afro-brasileiras.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do município da Serra - ES, tendo por referência a predominância de estudantes autodeclarados/as pretos/as e pardos/as no ensino básico público, quais escolhas predominam nas

nossas práticas de ensino? Em qual caminho ainda se assenta a nossa educação? Praticamos a escuta? É uma educação que interessa aos/às negros/as?

A minha constituição enquanto professora advém da necessidade de reverberar as minhas buscas e pertencimentos a partir da entrada na Universidade Federal do Espírito Santo. Enquanto graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais, me propus a construir um repertório que se estrutura hoje como a já citada *Práticas de Ensino da Arte para as Relações Étnico-Raciais*³ para a reflexão da Prática de Ensino da Arte através dos estudos dos fios-de-contas, iniciados em 2007 através do subprojeto de Iniciação Científica (IC) *Os fios de contas nas religiões afro-brasileiras*. IC finalizada em 2008 e retomada como fundamentação para o projeto de *Prática de Ensino da Arte no Ensino Médio*⁴ como *Elementos que contam histórias* e analisado em 2012 com o Trabalho de Conclusão de Curso *Os fios-de-contas nos candomblés: A vivência da cultura afro-brasileira através da arte/educação*.

Os fios-de-contas são elementos fundamentais – *identificatórios* – nas práticas religiosas de matrizes africanas no Brasil. Elementos esses que mais significam e que materializam os conceitos, memórias e grau de vinculação dentro do espaço litúrgico. Essas referências são importantes para a compreensão dos modos de ver, ser e estar das pessoas que perpetuam essas reminiscências como modo de vida. A perspectiva interdependente de interação com o mundo, fundamentais para a formação mais humanizada, como religiosidade, oralidade, circularidade, dentre outros, praticados dentro dessas comunidades afro-religiosas.

Na dissertação é apresentada uma sequência de práticas artísticas e educativas que antecedem e dão base para o que concebemos hoje com as *Ku sanga* em diferentes instituições de ensino formal e informal para educação e artísticas como a instalação *Abre-Caminho*, concebida para a exposição coletiva *Horizonte*, em 2012, com Thais Apolinário, Luara Monteiro e Charlene Bicalho. Curada pela pesquisadora Neuza Souza, então gestora da Galeria Espaço Universitário, a GAEU-Ufes.

Abre-Caminho foi o maior exemplo de exercício coletivo que propus. Materializa todo o processo de pesquisa realizado até então. Articula prática artística e educativa de modo interdependente. Reverbera até hoje.

Essa obra hoje compõe o acervo da GAEU-Ufes junto de muitas outras artistas mulheres capixabas, brasileiras e estrangeiras. Foi revista em 2020 em exposição virtual e, em 2023, reinstalada para a exposição *Mulheres Artistas no Acervo da Ufes*, sob curadoria de Ananda Carvalho.

3 Proposta estruturada na dissertação *Ku Sanga de contas contadas: Práticas de Ensino da Arte para as Relações Étnico-Raciais*, defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, o PPRER-CEFET/RJ.

4 Componente curricular obrigatório no currículo vigente em 2006.

Reelaboração

Pensar-Relevar-Considerar a escolha dos nossos conteúdos e a potência de um repertório democrático e dinâmico é mobilizador. É cura! Existem vários caminhos de se pensar desenho, fotografia, estudo de cores... Reafirmo: *Todo professor também é um/a curador/a!*

A professora Ana Mae Barbosa, em sua conferência para o Congresso da Organização de Arte Educadores/as Paulistas, em 2023, enuncia sua fala a partir da afirmação de que “sempre foi coletivista, e isso – a – mantém viva!”. A partir dessa frase proferida por ela retomei ao processo de constituição do Teatro Experimental do Negro (TEN) criado da e pela coletividade, descrito, especialmente, por Nilma Lino Gomes (2017) como um dos “Movimentos Negros Educadores”. Assim como a escrita de Inaicyra Falcão dos Santos, em *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação* (2006), em que defende o corpo-negro-educador e detentor de memórias através da dança, para pensar em caminhos supostamente individuais que se alicerçam na coletividade. Atualmente a artista é um dos nomes que expõe na Bienal Internacional de São Paulo.

É preciso considerar que o nosso processo além de individual é também muito coletivo. Da atuação, da reverberação e da escrita em primeira pessoa são processos estabelecidos para buscar *botar sentido* em uma prática de ensino articulada à pesquisa, caminho de suma importância para uma atuação engajada.

Da curadoria como caminho de cura, essa reelaboração e reinvenção

Essa reelaboração e reinvenção ocorrem a partir do corpo e da cura da experiência que tive em 2015, com a oficina *Identidade e Afrontamento*, com a artista Priscila Rezende. O encontro com ela através de uma das ações da obra *Irremovível*, da artista Charlene Sales Bicalho, dentro da exposição *Tentativas de esgotar um lugar*, em cartaz no Museu de Artes do Espírito Santo em 2015, foi um demarcador no meu ser e estar enquanto negra-mulher-professora-educadora.

Não imaginava que precisava viver aquela experiência até viver a experiência. Da partilha do processo – do cuidado com o corpo ao se postar e a ação, do modo de lavar os utensílios de alumínio etc.

Um dos requisitos para participação da atividade eram vestes escuras. Fui com uma blusa preta e calça *legging* cinza e, até o último momento, não tinha me predisposto a participar da performance. Peguei um escorredor de macarrão, utensílio super antigo de uso da minha avó – cozinheira de forno e fogão – em casa de famílias abastardas da capital Vitória, no estado do Espírito Santo. Cheguei um pouco atrasada, já estavam pensando o *caminhar* – postura, roteiro e jogo de corpo. Combinamos de sair do Museu Capixaba do Negro, o MUCANE. Descalças, descemos pela escadaria da Catedral, passamos pela Praça Costa



Figura 1. Cafuné. Fonte: Usos do Cafuné (2017). Registro da autora.

Pereira e alcançamos a calçada em frente ao Museu de Artes do Espírito Santo (MAES). Éramos cerca de 10 mulheres negras capixabas que realizaram a oficina.

Bombril foi criada em 2010 pela artista mineira. Dentre várias criações de mulheres negras afro-diaspóricas que pensam suas obras a partir dos próprios cabelos, a partir das violências que a eles – o nosso corpo – são atribuídas. A *Bombril* me toma pelo nome, provoca o pensamento a partir das palavras pejorativas – racistas – que nos são atribuídas e que ela traduz. A partir da exibição em uma mostra de cinema realizada no auditório da unidade de ensino em que eu estava vinculada, da visualidade, da identificação – o espelhamento – não tive como fugir da primeira pessoa. E o pratico desde então. A partir da força da palavra que é proferida para meninas, moças e mulheres negras em diferentes gerações e contextos e que ali é traduzida com a mesma potência, só que como resposta.

O *Raiz Forte Espaço de Criação* foi um território de educador. Um espaço cultural criado a partir da produção da *websérie Raiz Forte*, de Charlene Sales Bicalho. Fora um território que articulou práticas artísticas, educativas e outras ações culturais que mobilizaram muitas pessoas dentro e fora do Espírito Santo. Entre 2016 e 2017, da abertura ao encerramento do espaço, pesando o processo, questionamo-nos: como a leitura coletiva no grupo de estudos *Reencontros de si* alicerçara mulheres negras a se voltarem para as suas trajetórias a fim de



Figura 2. Cafunés. Fonte: Cafuné no Raiz Forte Espaço de Criação. Registro da autora.

que não se sentissem sozinhas na construção de coletividade⁵? Quais são os efeitos dos espaços de escuta realizados para a participação de artistas negros/as e as suas contribuições para a sua formação a partir do projeto *Remonta*⁶, ação de curadoria artística de Charlene S. Bicalho? Como essas duas práticas se interconectaram nas Propostas de educação, os espaços de encontros dedicados às reflexões sobre educação para as relações étnico-raciais (ERER), a Ku Sanga?

Uma das traduções para fins de problematização e reflexão foi o “cafuné”, apelidado ou nomeado pelos/as mediadores/as que compuseram voluntariamente a recepção de grupos e visitantes da exposição *Imanência*, uma cocriação entre o espaço de criação e o então projeto *Macunaímãs*, idealizado pela designer de fronteira Juliana Lisboa. O cafuné foi a ponte, a acolhida da proposta expositiva. Praticamos ali a escuta como ponto de partida e o não escolar como laboratório.

5 A escuta extensiva no Raiz Forte Espaço de Criação: encontros de circularidade como fundamento.

6 Insurgências nas Artes Contemporâneas: as escritivências no assentamento do Raiz Forte Espaço de Criação.

Traçar considerações sobre experiências ainda em processo é desafiador

Artigo é a análise de uma parte, uma etapa para problematizar uma perspectiva de um todo. Não podemos ter a pretensão de abranger todas as demandas urgentes que se estabelecem no lugar da educação. Em contextos adversos – temos muito a superar dos efeitos da colonização, reafirmo que a escuta é fundante para as nossas pequenas e grandes revoluções através da prática artística e do ensino da arte. Sempre busquei estar interessada em promover o rompimento de padrões e mentalidades colonizadoras, monopolizantes, para e pela valorização de diferentes sujeitos, a fim de se provocar ou se fazer repensar, reconstruir com a o/a outro/a o que está estabelecido como único e ideal, seja dentro ou fora do espaço escolar. Dentro ou fora do museu. E, cada vez mais, tenho me visto mais mobilizada por um processo de construção de uma prática educativa libertária, respeitosa, multicultural e que confronte as arcaicas, hegemônicas, cerceadoras, colonizadoras práticas educativas vigentes. O que te mobiliza? Vida longa aos encontros a partir do pensamento e do ensino da arte no nosso estado. Eu, negra-mulher-educadora-professora-artista-pesquisadora, me revejo aqui, reafirmando a importância da escuta extensiva apresentada por Penha, Bicalho e ROSA (2020, 2023) nas práticas de ensino da Arte para as Relações Étnico-Raciais, tendo as *experienciações* em projetos o não-escolar como laboratório, para contribuir de modo mais eficiente dentro do espaço de ensino escolar.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

BICALHO, Charlene Sales; PENHA, Sonia Rodrigues da; ROSA, Tatiana Gomes. Insurgências nas Artes Contemporâneas: as escrituras no assentamento do Raiz Forte Espaço de Criação. In: CIRILLO, José; BELO, Marcela; GRANDO, Angela; (Orgs.) **Arte em Tempos de Pandemia**. Anais do X Seminário Ibero-americano sobre o Processo de Criação nas Artes, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. A urgência da interseccionalidade. TEDWomen, outubro de 2016. Disponível em: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-BR. Acesso em: 25 set. 2023.

FANPAGE Projeto Raiz Forte. Disponível em: <http://www.facebook.com/projetoraizforte> Acesso em: 20 ago. 2023.

FEIJÃO, Luciano. **Amas – Fisionomias e Desmembramentos**. 2018. Disponível em: <https://galeriahomeromassena.wordpress.com/2020/03/01/amas-fisionomias-e-desmembramentos>. Acesso em: 15 set. 2023.

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro Educador**: saberes constituídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMANÊNCIA. Raiz Forte Espaço de Criação e Macunaímãs. Disponível em: <https://sites.google.com/view/imanencia/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em: 23 set. 2023.

LAFONT, Anne. **Uma africana no Louvre**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

MAYA ANGELOU. Direção: Bob Hercules e Rita Coburn Whack. Estados Unidos: American Masters, 2016.

LIMA, Diane. Por uma educação que interesse aos negros. **Revista Zum/IMS**, São Paulo, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://revistazum.com.br/radar/educacao-interesse-aos-negros/>. Acesso em: 19 set. 2023.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. A **invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PENHA, Sonia R. da; BICALHO, Charlene S.; ROSA, Tatiana G. A escuta extensiva no Raiz Forte Espaço de Criação: Encontros de circularidade como fundamento. *In*: BISPO, Fábio;

GUERRA, Andréa; MOREIRA, Jaqueline; SIQUEIRA, Fídias (Orgs.), **Cicatrizes da escravidão**: psicanálise em diálogo. Vitória: EDUFES.

PROPOSIÇÃO Adaptação - Margens de Ti de Charlene Bicalho - Performance Bombril com Priscila Rezende. Publicado pelo canal Raiz Forte por Charlene Bicalho. Youtube, 2015. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AGXeK5Car-U>. Acesso em: 23 set. 2023.

Tatiana Rosa

Doutoranda em Educação (ProPEd-UERJ). Educadora, pesquisadora de práticas artísticas e de ensino das artes para as relações étnico-raciais. Professora na Prefeitura Municipal de Serra - ES, Licenciada em Artes Visuais (UFES), Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola (UFOP), Mestra em Relações Étnico-raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER-CEFET/RJ).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4076-0552>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6145430744810506>

Por uma crise da imagem, agora

For an image crisis, now

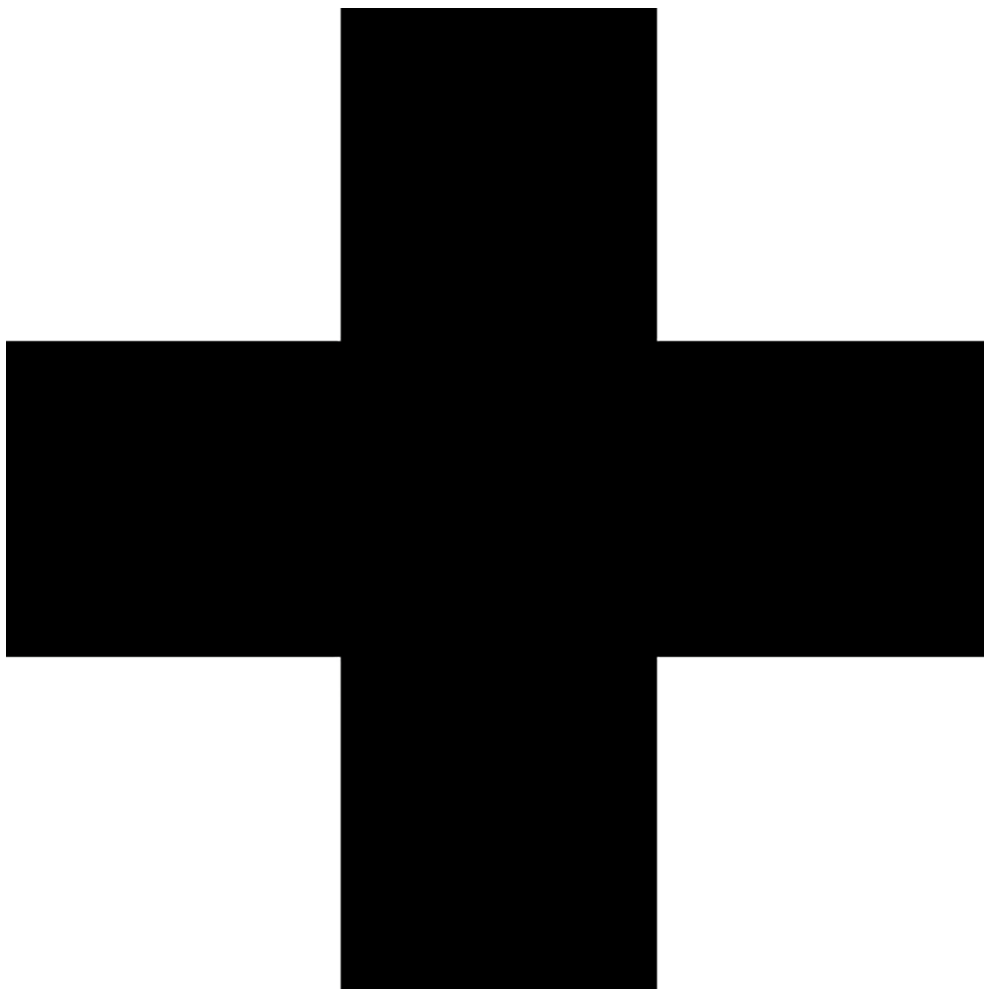
Nicolas Soares (MAES)

Resumo: Neste texto, volta-se para a relação entre imagem, cultura e identidade, ao elaborar as formas como a imagem influencia a construção de imaginários sociais e como ela pode sustentar ou se opor às estruturas de poder. Desta forma, desafia a narrativa da imagem idealizada, que muitas vezes exclui os sujeitos subalternizados e racializados. Reforça a provocação de contestar e interromper as estruturas de representação que regulam os corpos e as subjetividades, reafirmando a necessidade de uma tomada decolonial da cultura e da história. O texto quer revisar a complexidade da representação, confrontando as imagens de regulação dos corpos e subjetividades, enquanto explora a dessemelhança e os estigmas culturais associados a elas.

Palavras-Chaves: imagem. cultura. subjetividade. colonidade. fotografia.

Abstract: *In this work, the focus is on the relationship between image, culture, and identity, examining how images influence the construction of social imaginaries and how they can support or oppose power structures. This challenges the narrative of the idealized image, which often excludes marginalized and racialized subjects. It emphasizes the provocation to contest and interrupt the structures of representation that regulate bodies and subjectivities, reaffirming the need for a decolonial approach to culture and history. The text aims to review the complexity of representation by confronting the images that regulate bodies and subjectivities, while exploring the dissimilarity and cultural stigmas associated with them.*

Keywords: *image. culture. subjectivity. coloniality. Photography.*



Nicolas Soares. O amor é um campo de batalha; eu te chamo da encruzilhada, 2019

Quando se aponta a crise da imagem em correspondência, de forma indissociável, corrobora uma crise da identidade. Suas estruturas se apoiam na construção de imaginários sob-regime da cultura. A imagem em seu problema pictórico-narrativo não estrutura mais a representação no desejo de ser verdade - na semelhança, contudo não se liberta da superfície e do engodo da visualidade em sua pregnância.

À imagem e semelhança, criou-se a dessemelhança. A figura teúrgica de Jesus regimenta tornar deus a corporeidade humana. A imagem de deus - inalcançável e inexistente -, arbitrariamente toma forma na humanidade, cravada entre subjetividade e cultura. O arquétipo máximo da representação ocidental

é orquestrado de liturgias a favor de uma narrativa que a respalde e anteceda. O imaginário cristão antevê a imagem de Cristo, em contrapartida a imagem de Cristo sustenta sua posição devocional. O quadrado preto sobre fundo branco, não contesta, em síntese, a representação (aos cuidados litúrgicos). A forma geométrica quer refigurar a IMAGEM HIERÁTICA apontando seu problema pictórico, no entanto sem escapar de seu pictorialismo e do imbróglio da dessemelhança - ao fundo, a mitologia se articula e transforma o quadrado preto no *sudário de Verônica*.

A despeito de Malevich e a tentativa de estilizar o figurativo, o rosto impregnado no quadrado preto e simbolizado em sua narrativa, sustenta o ícone mesmo sem o seu semelhante à altura, o Cristo dufampiano, por sua vez, elaborado por Boris Groys (2015), se desloca da imagem ordinária do humano para o imaginário de um campo sagrado. O rosto reconhecível de um Cristo só se torna possível quando o espaço demiúrgico institucionaliza o homem em sua imagem como deus. O que se torna possível também, é figurar no rosto de um homem (aqui se entende a especificidade fenotípica deste homem) como caráter máximo da humanidade e escavar esta Última Trincheira (Benjamin, 1935), no rosto de Cristo, como legítima defesa de seu poder. Pois que só se pôde cogitar a imagem através do dispositivo espectral da ressurreição, na impressão de única matriz sobre linho e no eterno valor de culto na superexposição do agente-reductor em óxido de ferro.

A trincheira, esta, é posta por traços de *rostidade* (Deleuze; Guattari, 1980) específicos. O rosto de Cristo, mais uma vez, não se presta a ser apenas uma imagem alegórica da fé, individualizado - nome próprio; ele define o território no qual força a neutralidade a favor dos aparelhos de poder que regulam as subjetividades, a fim de uniformizar as paisagens acordadas a uma realidade dominante. O totalitarismo da imagem de deus, na corporeidade humana, identifica e afirma estigmas da cultura. Constrói-se à imagem de deus uma identidade fixa, rígida, autoritária, ocidental, européia, colonizadora, racializadora do homem - que demarca as dicotomias e ilumina os contrastes, o centro e as periferias, delibera o humano e o desumano em *corpus* divinos e demonizados. E este poder centralizado em uma epistemologia europeia, é que garante a distância e a constituição de um outro. O epicentro da cultura hegemônica ainda vigente regra não somente os corpos, como também a consciência da subjetividade, da afetividade e do próprio amor. Ao *corpus* subalternizado e racializado foi negado o *ser* e o *sentir*. No desígnio da imagem e semelhança de deus foi destituída a humanidade de relutados sujeitos.

Miríade de imagens alguma, não é regulamentada senão por *Sua Imagem*. O desejo de se ver em totalidade, está alinhado ao desejo de ser devotado. A iconografia sacra do homem completa o requinte do investimento narcísico perverso. O ruído narcísico da imagem divina do homem reconhece único reflexo

e neste reflexo único se lança infinito a confiar compartilhar-se da imagem de deus. A imagem do desejo, então, criminaliza os corpos subalternizados e racializados; a imagem do desejo só permite que a cor do amor seja imaculada. O desejo da brancura esconde em seu interior o gérmen de negrume. Menos a sua dualidade justaposta, senão o obstinado *involucramiento* de uma imagem de poder iluminadamente branca sobre as relações dos corpos, das subjetividades, ordenando as políticas dos afetos e a reificação de corpos alhures.

Para a vigência da imagem é preciso que a superfície se duplique. Tem-se na *negação de Pedro* a tripla revolta do diante aos olhos, já que foi preciso a imagem espectral ser impressa em seu duplo. No imaginário do duplo, a descrença se reforça na dupla imagem e tem em *Tomé, O Incrédulo* a reivindicação do referente como testemunho, não só de sua materialidade e existência, como também do reconhecimento da imagem em sua representação fantasmática. É o engodo da imagem: ser enganado pela imagem - que põem os devotos à submissão da representação autocrática. Ser enganado pela imagem é ser enganado pela superfície, por este *involucramiento*. O martírio de Édipo, por exemplo, não diz respeito somente à tomada de poder diante da predestinação oracular, seu autoflagelo ao perfurar os olhos condena que foi traído pela visão, ludibriado pela imagem. Este *trompe-l'oeil* escapa em sentido da representação da imagem do amor decalcada na superfície do outro. Édipo foi enganado no jogo duplo da representação: pela imagem e pelo imaginário [do amor].

O Édipo negro é enganado pela alvura do *involucramiento*. O autoflagelo do sujeito racializado e subalternizado por esta operação broca a visão numa *paixão* que padece no irrealizável. O Complexo de Édipo organiza o sistema de representações que autoriza e desautoriza - interdita - a elaboração libidinal negociada entre o desejo e a lei (Souza, 1983). O que se entende envolto da grande imagem da representação ocidental é um *Ego Ideal* (Souza, 1983) que se instaura como ordem - e isso está na Cultura (na política que regula os corpos e as subjetividades), nos arquétipos erigidos por uma imageria dominante. De encontro, a falácia da imagem do desejo amoroso que se estrutura na superfície está forjada no *Ideal de Ego* (Souza, 1983), exatamente no jogo duplo da representação que articula desejo e cultura figurados em apenas um *ideal de imagem* - sacramentada. É na ordem do imaginário, que o sujeito opositor (ao sujeito humanizado soberano) - o negro - é interdito da imagem e de seu ânimo de alcançá-la. A este desejo, pois, irrealizável, não foi permitido que se reconhecesse em retorno na superfície.

Está negado a este sujeito, subordinado à grande imagem, a possibilidade de elaboração de sua consciência subjetiva, afetiva - ser e sentir -, está negado o amor e ser amado, estão negadas todas as manifestações (no que tange o conflito e o sintoma) sensíveis da humanidade. Ao sujeito do contraste não foi atribuída imagem alguma, ou melhor, o apagamento da imagem em branco sobreposta

tintura preta - irrefletida. O sujeito sem reflexo não ilumina e nem se reconhece, parece se formar como uma contraimagem que reforça a negação de tudo o que a imagem não é, e nem se presta. A contraimagem não seria a imagem contra - inversa, mas sim a imagem a ser contra.

Neste combate reside a crise da imagem. Stuart Hall (1992) já apontou sobre a descentração de uma identidade rígida, fixa e imutável da ideia de sujeito no passado; sobretudo à formação do sujeito cultural; na alienação colonial. A crise está pressuposta da incerteza do entendimento de si na estruturação regulamentar do sujeito em sua humanidade. Uma crise da identidade, já visualizada desde os sujeitos modernos, só está sendo organizada nos tempos de agora, no *echo* narcísico de devoção à projeção da própria imagem nas águas paradas da cultura. Porém este reflexo romantizado não espelharia a todos seu amor à própria imagem. Tampouco, mesmo uma imagem. Pois entendeu-se, que está no encontro com o duplo – a imagem em sua equivalência – que se endereça e reside o amor. O contraponto da correspondência romântica interpretada por Fanon (1952), apresenta a falácia da imagem em seu apelo devocional: à luz da alvura da imagem ideal, eclipsaria o fato incontornável de seu negrume, em retorno sempre escuro, preto, negro e irrefletido. Do pecado original de ser negro – não amarás; aos sujeitos irrefletidos nenhuma imagem lhe figurará o amor.

Impregnada, a imagem forja o desejo, contorna o imaginário do amor que necessita de uma superfície para se alastrar. Toda ela reivindica presença. A devoção negociada da piedade de se receber em retorno a imagem superexposta, estourada, alva, pálida, sob a luz difusa do ideal. Na maldição de *Cam* predestinou-se, à revelia, a subordinação não apenas de corpos incomparáveis, e sim a reproduzibilidade da não-imagem, da imagem inegociável, do sujeito sem rosto, sem pele e sem cor.

Contra a mitologia da imagem insurrecionará a crise. Se a grande imagem cristã delibera sobre a existência de qualquer imagem, é, pois, no campo aberto da imagem que se abolirá o seu reflexo. A imagem em sua função de representação é que deve ser estilhaçada. Não dar-se-á a ver mais. Pois romperemos, qualquer artifício mimético que sobrepõe o jogo duplo entre imagem e amor; entre o imaginário e a forma, entre a ideia de um deus e um corpo a que se possa corresponder. Tampouco ajoelharemos frente a quaisquer imagens, ou mesmo a um retábulo vazio – ausentar a imagem não elimina sua pregnância em termos narrativos, toda ela sobrevive em um espaço que reclama a sua presença. É esta presença que devemos nos opor ao adentrar o templo inexorável dos ídolos e sua ordem pedagógica. Crer na imagem é acreditar na subordinação do afeto em extensão até o outro, este outro equivalente só se presta à possibilidade do afeto quando existe a convicção de um duplo a se projetar. O que acontece àqueles onde não há imagem-alguma? Qual amor é dedicado aos que não estão no regimento opressor da semelhança?



Nicolas Soares. A última trincheira; A imagem emparedada. KaaysaArtResidence, São Sebastião de São Paulo; 2020

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA para nós, que não cessamos de lutar neste cativeiro¹ de nosso corpo; O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA contra inimigos visíveis e invisíveis deste mundo tenebroso; O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA em todas suas tentativas de driblar as instâncias que estancam o sujeito na condição de subalterno ao próprio desejo.

1. Se cativar é subjugar, estou enclausurado no *site-specific* de meu corpo [pele superfície], em estado e permanência de como, onde e com quem posso negociar o meu desejo.

Se cativar é seduzir, meu corpo é este cativeiro em que seus limites abeiram minha defesa e meu acesso ao outro [ao corpo do outro/desejo]; é ao mesmo tempo distanciamento-limite e aproximação-amparo.

Se permitis que me entristeçam
Se permitis que me abandonem
Se permitis que me insultem
Se permitis que me persigam
Se permitis que me humilhem

Se permitis que me vitimem;

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA.

Do temor de ser humilhado
Do temor de ser desprezado
Do temor de ser rejeitado
Do temor de ser caluniado
Do temor de ser esquecido
Do temor de ser ridicularizado
Do temor de ser escarnecido
Do temor de ser injuriado
Livrai-me.

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA para nós que clamamos e bradamos:
Proteja-nos! Guia-nos! Defenda-nos!

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA quando tenho que sofrer as inclemências do tempo;

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA quando sinto arder em meus membros o fogo da febre;

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA quando interiores desolações tenham obscurecido e nublado meu espírito;

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA quando me vejo precisando reprimir a vivacidade de meu caráter;

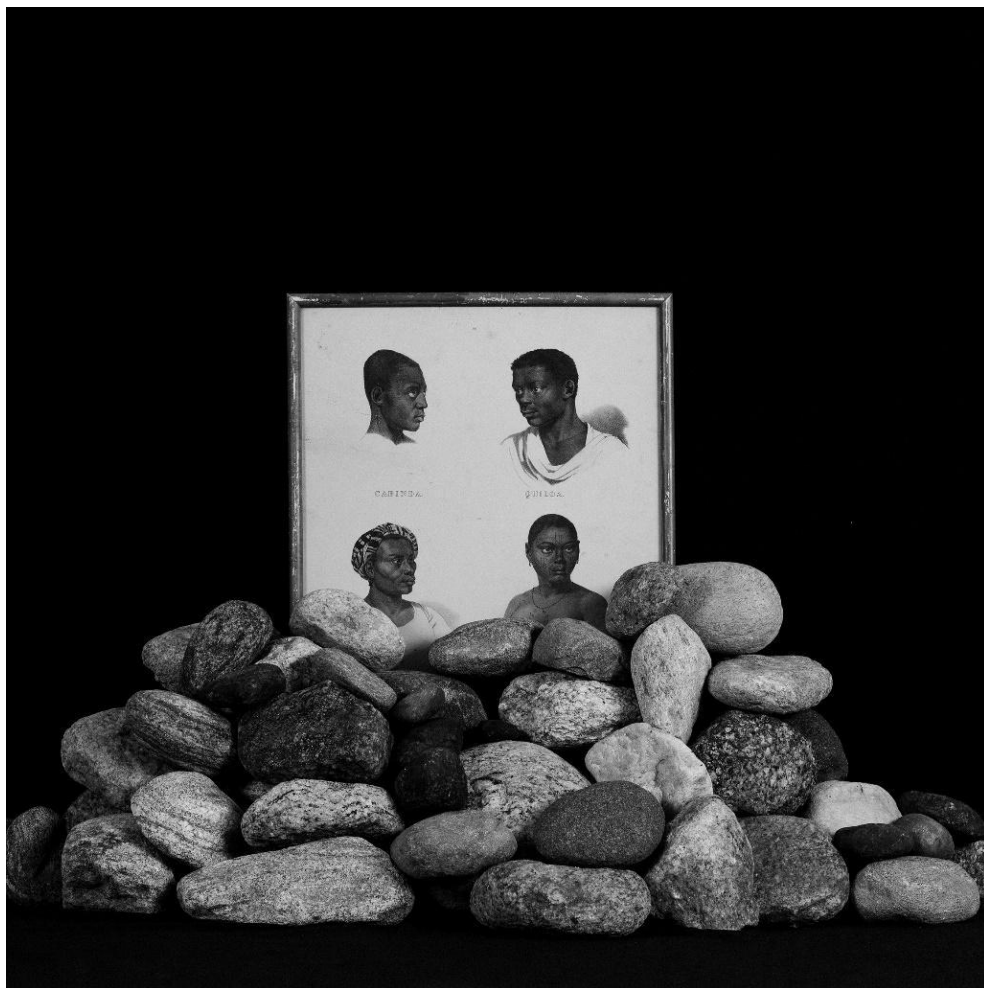
O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA quando me vejo feito carga pesada para mim e para os demais;

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA quando apesar dos meus esforços, volto a cair nas mesmas faltas;

O AMOR É UM CAMPO DE BATALHA quando a secura interior parece extinguir em mim todo fervoroso desejo;

Ergo este desmedido altar, e confio numa foto, pois nela restauro meu desejo. Pois nela permaneço no sagrado silêncio das paixões; glorificando a justa presença egrégia. E devoto a fé na imagem técnica: pois amo o que em si [em mim] se torna eterno desta adoração.

Bendito sejas Tu, que tudo vem a existir por Teu verbo e tudo vem a adorar por Tua Imagem.



Nicolas Soares. A última trincheira [retrato de rugendas]; KaaysaArtResidence, São Sebastião de São Paulo; 2020

ERGUEREI TRINCHEIRAS CONTRA TI

e Tua imagem será ressentida como a de um espírito que se encontra
debaixo da terra

e Tua imagem será ressentida pelo pó do chão

ERGUEREI TRINCHEIRAS CONTRA TI

em pedra sobre pedra

aprontadas como um exército em ordem de batalha

//TE SITIAREI//

//TE SITIAREI//
//TE SITIAREI//

ERGUEREI TRINCHEIRAS CONTRA TI
e Tua imagem será ressentida na imagem irrefletida
e Tua imagem será ressentida pela égide da memória
ERGUEREI TRINCHEIRAS CONTRA TI
em pedra por pedra armada
em campo de batalha do amor

//TE SITIAREI//
//TE SITIAREI//
//TE SITIAREI//

ERGUEREI TRINCHEIRAS CONTRA TI
por latria da imagem não-duplicada, reconhece-se em pedra por pedra
edificada
por tumba não cerrada, identifica-se a Tua imagem não-significada
por imagem não-devotada, impugna-se o amor em sua última trincheira

Nicolas Soares

Mestre em Artes (UFES), Artista, pesquisador, curador e gestor cultural. Sua pesquisa se concentra na representação do íntimo sobre a percepção dos corpos através da imagem técnica e nas manifestações da subjetividade na arte contemporânea, abordando questões relacionadas à homossexualidade, à racialidade e às políticas do afeto. Coordenador da Galeria Homero Massena (2019 a 2022). Diretor do Museu de Arte do Espírito Santo (2022 - atual).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2948-1413>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8958635299075428>

ARTIGOS

Cuidado pedestre: processos híbridos de criação

Pedestrian care: hybridization and creative processes

Marcelo de Campos Velho Birck (UFSM)

Resumo: O artigo trata de um vídeo que aborda relações usuários / tecnologias, por meio de animações, cenas de arquivo, performances e materiais reutilizados. Para tanto, estabeleço analogias entre artes visuais, cinema e música. Destaco o convívio de montagem e percurso em obras cubistas, Dada e Pop Art. Como complemento, utilizo a Música Visual. Método: bricolagem. Autores de referência: Peter Vergo, Vincent Amiel, Nicolas Borriaud, Marshall McLuhan e Barrington Nevitt, Edmond Couchot e Thomas Levin.

Palavras-chave: montagem. colagem. assemblagem. animação. bricolagem.

Abstract: *The article deals with a video that addresses user / technology interactions. Techniques applied in the video: animation, archival scenes, performance and reuse of materials. Comparisons between art, cinema and music aim to highlight notions of montage and displacement in works from Cubism, Dada and Pop Art. Visual Music is also a reference. Method: Bricolage. Reference authors: Peter Vergo, Vincent Amiel, Nicolas Borriaud, Marshall McLuhan and Barrington Nevitt, Edmond Couchot and Thomas Levin.*

Keywords: *cinematographic montage. collage. assemblage. animation. bricolage.*

Introdução

Este texto é um recorte da minha pesquisa de doutoramento - realizada no PPGART da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação das Prof^{as} Dra^{as} Gisela Reis Biancalana e Andréia Machado Oliveira -, na qual abordo interações entre visualidades e música. Nesta pesquisa, a montagem, em seus aspectos de colagem, assemblagem e edição, é entendida como uma zona de contato entre artes, de modo a abarcar instalação, performance, música e videoarte. Assim, tratarei aqui da concepção do vídeo *Cuidado Pedestre*, deflagrado pela feitura de uma animação que se vale de cortes, colagens, raspagens, costuras e desenhos realizados sobre uma película de filme 35 mm, juntamente com uma trilha sonora criada com fragmentos de áudio. Em linhas gerais, o vídeo foca na tendência de usuários a se tornar um espelho de suas ferramentas. Para tanto - por meio de performances, animações *stop-motion*, efeitos de *trompe-l'oeil*, e reutilização de slides e filmes super-8 -, faço referência às tecnologias do carro, da cidade e do cinema. Tais tecnologias são abordadas no vídeo como desdobramentos da tecnologia da perspectiva.

De acordo com Edmond Couchot (2003, p. 17), os primórdios das automações atuais estão justamente nos automatismos ópticos e geométricos da perspectiva. Tal entendimento veio a confirmar minha opção pelo procedimento metodológico da Bricolagem. Em uma definição sucinta, a Bricolagem é uma abertura para associações inusitadas entre métodos e materiais díspares, e voltada antes para a deflagração de significados do que para inferências lógicas. Dada sua natureza inclusiva, ela comporta a construção de saberes no decorrer da realização da tarefa, de maneira que planejamentos prévios se tornam uma opção entre várias. Por tais aspectos, a Bricolagem pode ser entendida também como um modo de resistência à práticas normatizadas. Procedimentos bricolistas ocorreram ao longo de toda a produção de *Cuidado Pedestre*. O próprio roteiro foi definido durante os registros e edições das cenas, a princípio pensadas como trechos autônomos.

Entre as demais referências utilizadas, estão colagens e assemblagens cubistas, Dada e Pop Art, e também filmes dos pioneiros da Música Visual. Assim, apresentarei possíveis contatos entre cinema, música e artes visuais. Início pelas relações entre música, cinema e Cubismo, com base em Peter Vergo (2010) e Vincent Amiel (2010), e pela noção de sinestesia segundo Marshall McLuhan e Barrington Nevitt (2015). Na sequência, identifico a combinação de montagem e percurso em obras de Kurt Schwitters e Robert Rauschenberg, a partir de escritos de Nicolas Borriaud (2009, 2011). Prossigo com os cineastas da Música Visual, conforme ideias expostas por Vergo e Thomas Y. Levin (2021). Por fim, apresento uma breve descrição dos procedimentos utilizados no vídeo.

Cubismo, cinema e música

Segundo Peter Vergo, no início do século XX vários pintores apresentavam influência musical declarada. No caso do Cubismo, o autor (Vergo, 2010, p. 214-215) destaca que, entre 1909 e 1914, mais da metade das naturezas-mortas de Georges Braque, Juan Gris e Pablo Picasso remetem a alusões musicais de vários tipos, tais como instrumentos, partituras (por vezes fragmentos colados), e inscrições verbais. O nome 'Bach', por exemplo, surge em diversas obras de Braque. Vergo (2010, p. 191) aponta ainda que também o norte-americano Marsden Hartley inscreve as palavras 'Bach' e 'Préludes et Fugues' na pintura *Musical Theme nº 2*, de clara inspiração cubista (criada em 1912). A partir daí, considera que Hartley possa ter entendido a disposição de formas abstratas retilíneas de sua pintura como uma contraparte visual de princípios composicionais que caracterizam as fugas de Bach, e que a finalidade das inserções verbais é tornar explícita a referência.

Se poderia argumentar que esta comparação talvez seja um tanto quanto vaga. Porém, meu propósito não é identificar origens inequívocas. Utilizo tal exemplo pela afinidade que apresenta com vivências pessoais minhas, baseadas em associações que me ocorrem espontaneamente entre música e visualidades (e vice-versa). De maneira similar ao procedimento metodológico da Bricolagem, tais associações tendem a deflagrar afetos e significados, e envolvem diversas incomensurabilidades. A fim de exemplificar como criei a música do vídeo, considero que *Musical Theme nº 2* compartilha traços evidentes com *Maisons à l'Etaque*, que Braque havia criado em 1908 (ou seja, antes da fase das remissões a elementos musicais). Tal similaridade não apenas favorece um entendimento da pintura de Hartley como uma conexão entre duas fases do Cubismo, mas também sugere a projeção de influências musicais inclusive nos casos onde a referência não é explícita. Assim, em *Cuidado Pedestre*, a música foi concebida a partir de uma correlação com a mistura de perspectivas e incorporação de materiais incongruentes que caracterizam o Cubismo. Fragmentos de áudio mais ou menos discrepantes, e que incluem colaborações *online* de vários músicos, foram trabalhados por cortes, elipses, sobreposições e interpolações. Ou seja, recursos de montagem.

Conforme apontado por Vincent Amiel (2010, p. 7), na pintura cubista a mescla de perspectivas surge como um análogo da montagem no cinema. Desta maneira, considero ser possível entender essas mesclas como uma edição dos deslocamentos envolvidos na visualização de um objeto por vários ângulos. Os resultados pictóricos assim obtidos configuram uma junção de momentos distintos, que defino como uma iconização de sequencialidades. Todo um jogo de completamento de hiatos está envolvido neste procedimento, em afinidade com a noção de sinestesia proposta por Marshall McLuhan e Barrington Nevitt (2015, p. 81). Para tais autores, cada um de nossos sentidos favorece um certo modo de

percepção do espaço. Se o ouvido cria um espaço acústico com centros em todas as partes e margens em nenhuma, o espaço visual estabelece pontos de vista individuais, com margens e limites definidos. Os sentidos, no entanto, se traduzem uns nos outros constantemente, e em proporções variáveis. Assim, McLuhan e Nevitt destacam que, uma vez que a interação entre os aparatos sensoriais se dá por analogia, e não por equivalência, a percepção em profundidade - para McLuhan (1974, p. 317), coisas em interrelação - ocorre mediante confrontos e hiatos entre os sentidos, e não por enunciação conexa. Com base em tais colocações, parto do princípio de que o processo sinestésico é comparável a uma montagem, e pode ser entendido como um completamento conceitual de hiatos perceptivos. Em complemento, a própria montagem surge como uma atividade que reflete processos característicos da sinestesia.

Assim, tanto os elementos visuais quanto musicais incluídos em *Cuidado Pedestre*, bem como as interações entre estes, se organizam por relações quebradas. Tal ausência de continuidades evidentes é definida por McLuhan (1973, p. 53-56) como síncope. Neste sentido, o Cubismo é altamente sincopado. Conforme veremos a seguir, esta característica é intensificada em colagens e assemblagens Dada e Pop Art.

Síncope, cinema, colagem e assemblagem

É possível considerar que nas colagens e assemblagens de Kurt Schwitters a noção de síncope é radicalizada por meio da associação entre objetos os mais desconexos. De modo similar, as *combine paintings* de Robert Rauschenberg podem ser abordadas como um acoplamento de refugos por meio de síncoas visuais e conceituais. Segundo Nicolas Borriaud, para o teórico Leo Steinberg o espaço pós-moderno surge nas *combine paintings*, nas quais...

[...] a pintura se transforma em rede de informações. Não sendo janelas desvendando um mundo nem superfícies opacas, as obras de Rauschenberg inauguram [...] uma errância do sentido, um passeio em meio a uma constelação de signos (Borriaud, 2011, p. 101).

Conforme já exposto, a iconização da sequencialidade no Cubismo ocorre por meio dos deslocamentos necessários para observação de objetos por ângulos diversos. No caso de Rauschenberg, o deslocamento é indicado por meio da errância do sentido e do passeio por uma constelação de signos (para manter as metáforas utilizadas por Borriaud). Deste modo, considero que não apenas a incorporação de materiais corriqueiros é intensificada em Rauschenberg e Schwitters. Ambos utilizam em suas obras refugos mais densos e volumosos que aqueles incluídos nas colagens cubistas, o que configura uma expansão espacial e conceitual que tende a se projetar para além dos limites das obras. A coleta de refugos envolve errâncias e percursos, o que, combinado às maneiras

inusitadas pelas quais estes refugos são associados, reforça a possibilidade de uma analogia com o cinema e seus procedimentos de montagem. Para Borriaud (2009, p. 100-103), em certas manifestações da arte contemporânea, o cinema, não enquanto tema, mas como esquema de ação, inspirou a passagem da exposição-vitrine (objetos individuais) para a exposição-cenário (apresentação integrada de objetos), de modo a configurar uma espécie de curta-metragem estático onde o espectador se move. Para Borriaud, esta espécie de filme sem câmera confere forma à arte ao surgir mais como duração a ser atravessada do que como espacialidade a ser percorrida pelo olhar.

Estas noções são incorporadas à criação de *Cuidado Pedestre* não só pelo uso de refugos, ou de imagens sem relação evidente. Vários materiais utilizados no vídeo haviam sido recolhidos na rua ou garimpados em lojas de coisas usadas, o que, conforme exposto, pressupõe percursos, errâncias e deslocamentos. Porém, tais ideias seriam ressignificadas quando, devido ao isolamento causado pela pandemia da covid19, foi necessário garimpar materiais dentro de casa. Assim, por meio de performances, cenários, animações *stop-motion*, e uso de aparatos para projeção de imagens, o espaço doméstico se tornou um ambiente imersivo permeado pela sugestão de percursos. Voltarei a este assunto mais adiante, quando abordar o vídeo mais especificamente. Antes, porém, tratarei de outra referência utilizada, a saber, a Música Visual.

Música Visual

De acordo com Vergo (2010, pp. 268-279, pp. 300-308), no começo dos anos 20 as animações abstratas de Viking Eggeling, Hans Richter, Walter Ruttmann e Oskar Fischinger constituem os primeiros exemplos do que viria a ser conhecido por Música Visual. Mesmo que alguns destes filmes fossem mudos, estes artistas trabalhavam a temporalização da visualidade com base em técnicas de composição musical. A própria roteirização muitas vezes se dava a partir de composições pré-existentes, em geral dos períodos barroco, clássico e romântico. Richter e Eggeling, por exemplo, pintavam em rolos nos quais sequências com variações de figuras geométricas eram dispostas de modo similar à fotogramas de um filme. Tais figuras eram desenvolvidas por analogia com variações de temas e motivos musicais, ou com técnicas como o contraponto.

Considero que, mesmo que tecnologias mecânicas para gravação de som já existissem antes do cinema sonoro, é quando som e imagem passam a compartilhar a película de filme que a edição de áudio se torna possível. Uma faixa ao lado dos fotogramas trazia impresso o desenho de uma onda sonora, que, em sincronia com as imagens projetadas, era reconvertida em som por meio de um leitor óptico. Ao contrário dos materiais rígidos dos antigos cilindros e discos de goma-laca utilizados para fixação de sons, a maleabilidade da película possibilitou que a montagem tenha sido, para usar as palavras de Amiel (2010,

p. 7), consubstancial ao cinema. Desta maneira, os cineastas, já familiarizados com edições que envolviam interferência direta no suporte, se valeram da então nova técnica de gravação de som para experimentos com áudio. Em 1930, por exemplo, Walter Ruttmann criaria *Wochenende*, uma montagem que se vale apenas de fragmentos sonoros, à qual Ruttmann se referia como um filme sem imagens. Na época, *Wochenende* foi apresentado tanto em salas de cinema quanto em transmissões de rádio.

O som animado é outro caso de intercâmbio entre som e imagem a partir da faixa sonora da película de filme. A técnica consiste na pintura direta sobre a faixa, ou no desenho em papel de figuras que posteriormente eram impressas na faixa. Todo um vocabulário de formas é utilizado, a fim de produzir timbres, notas e intensidades específicas, em um trabalho tão minucioso quanto a própria criação das animações. De acordo com Thomas Y. Levin (2004, p. 53), ainda que com frequência o crédito seja atribuído a Fischinger, o suíço Rudolf Pfenninger foi o primeiro a finalizar e apresentar duas produções que utilizavam o som animado: a animação *Pitsch und Patsch*, do próprio Pfenninger, e o filme *Kleine Rebellion*, de Heinrich Köhler, ambos de 1930.

Antes do advento da leitura óptica, a experiência de música gravada era condicionada pelos formatos mecânicos de fixação e reprodução do som. Em contraste, o trabalho de Norman McLaren, animador escocês radicado no Canadá, é fruto de uma época na qual a gravação elétrica predominava, mesmo que ele, com frequência, utilizasse os mesmos recursos que Pfenninger na criação das trilhas. Se os pioneiros da música visual relacionavam som e imagem à maneira de um contraponto, o trabalho de McLaren não raro buscava intersecções entre o visual e o audível. Na trilha de seu filme *Synchromy* (de 1971), criada por ele próprio com a técnica do som animado, a velocidade de sucessão dos sons combinada à uma alternância entre os registros grave, médio e agudo provoca uma sensação de permanência residual das notas, o que proporciona uma ilusão de polifonia mesmo quando não há eventos sonoros simultâneos. É possível que McLaren tenha buscado inspiração no fenômeno da persistência da retina, segundo o qual o cérebro retém imagens por frações de segundo após a desaparecimento destas imagens. Ainda que hoje tal fenômeno seja contestado, os primeiros projetores foram concebidos a partir deste princípio. A ideia da permanência residual das notas que se observa na trilha de *Synchromy* pode ser entendida como um análogo da noção de imagem residual implícita na ideia de persistência da retina. Em complemento, as imagens do filme são os próprios desenhos impressos na banda sonora, com o acréscimo de cores e algumas duplicações.

Em *Cuidado Pedestre*, a animação criada com as interferências na película 35mm em vários momentos remete à Música Visual. Referências ao som ocorrem inclusive pelo uso da própria faixa de áudio como um recurso visual. No entanto, as imagens resultantes destas interferências não se estruturam a partir de uma

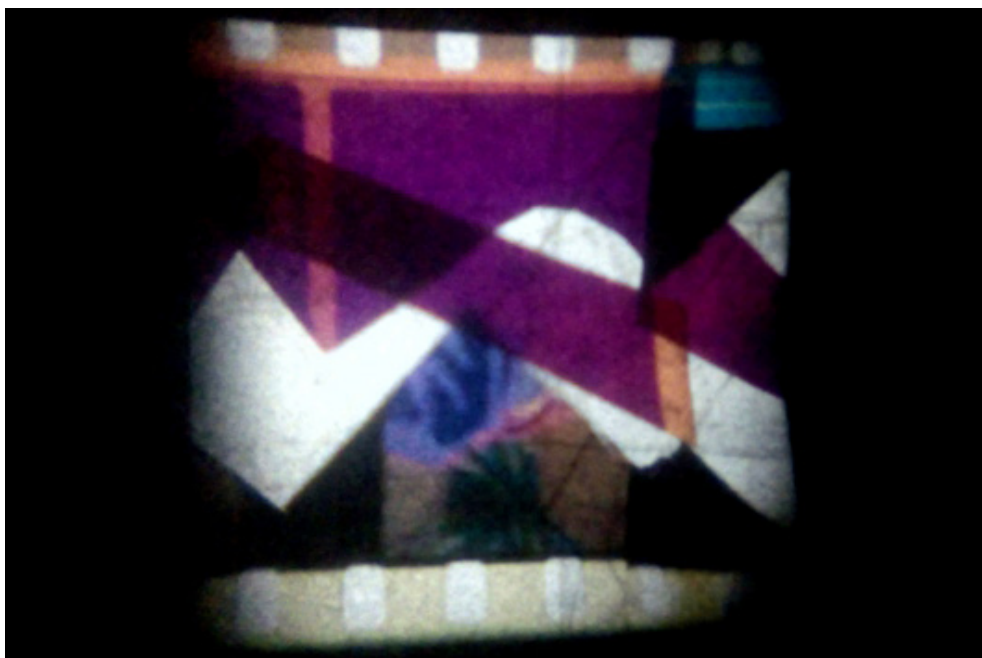


Figura 1. Fotograma criado com interferência direta em filme 35 mm.

trilha prévia ou por analogia com princípios de criação musical, nem estabelecem uma narrativa. A concepção está mais para colagens Dada, a partir de associações aleatórias em procedimentos improvisados. Conforme exposto, foi a partir desta animação que se deu a concepção geral de *Cuidado Pedestre*. Assim, apresento no item a seguir alguns dos procedimentos envolvidos na realização do vídeo.

Cuidado Pedestre

Cuidado Pedestre aborda as tecnologias da perspectiva, do carro, do cinema e da cidade mediante dois aspectos. Primeiro, a tendência dos usuários a incorporar características das suas tecnologias, sem, no entanto, ter consciência deste fato. Segundo, a metáfora do cruzamento do ponto de fuga. De acordo com a citação de Couchot feita anteriormente, os primórdios das automações generalizadas estão nos automatismos ópticos e geométricos da perspectiva. Assim, utilizando a perspectiva como metáfora, o vídeo encerra com uma crítica que sugere a incorporação das automações a âmbitos mais abrangentes. Além disso, também é possível identificar no vídeo referências à situação subalterna do pedestre em grandes centros urbanos, nos quais os caminhantes vivem à mercê da presença maciça de carros.

Para criar a animação com as interferências em filme 35 mm, utilizei o Cine Graf, um brinquedo óptico similar a um projetor de *slides*. A diferença é que, em seu uso original, o Cine Graf projeta imagens impressas em tiras de papel



Figura 2. Carros chegando ao drive-in no vídeo “Cuidado Pedestre”.

translúcido, encaixadas em dois carretéis operados manualmente. No caso de *Cuidado Pedestre*, as tiras foram substituídas pelo filme 35mm, projetado sobre uma folha de papel A4 (figura 1). A partir daí, fotografei cada uma das imagens com a câmera de um celular, do que resultaram cerca de 2.000 fotos.

Após editar a animação a partir destas fotos, decidi inseri-la em uma cena na qual carros se dirigem a um *drive-in* justamente para assistir ao filme criado com a película 35mm (figura 2). Tal opção se deve ao fato de que, durante a pandemia, várias sessões de cinema ocorreram em *drive-ins*, a fim de evitar contágios. No vídeo, o filme exibido no *drive-in* mantém uma temporalidade própria ao surgir como um filme inserido em outro. A cena foi criada com a técnica do *stop-motion*, com carros e cenários feitos com materiais reaproveitados. Nas demais animações, os cenários simulam ruas de uma cidade, nas quais circulam carros e pedestres. O vídeo foi complementado com cenas que se valem de performances, efeitos de *trompe-l'oeil* (figura 3), e reutilização de *slides*, filmes super-8 e imagens de arquivo (figura 4). A combinação destes recursos conduziu a uma série de episódios, justapostos e/ou sobrepostos em distintos graus de concatenação. Nas performances, por exemplo, as peças do cenário são reconfiguradas como trajes (figuras 5), em alusão à tendência dos usuários a incorporar suas tecnologias.

Dentre os cenários utilizados, destaco a fachada do *drive-in*, composta por letreiros, ornamentos com formas geométricas, colunas, e monumentos de astronautas e de um indígena (na verdade, bonecos de plástico). Após a exibição do filme, quando os carros deixam o local, a estátua do indígena lança uma flecha (figura 6) em direção à pintura renascentista *Martirio e Trasporto del Corpo di San Cristoforo*, de Andrea Mantegna. Nesta pintura, vemos a imagem de um



Figura 3. Efeito de *trompe l'oeil* no vídeo "Cuidado Pedestre".



Figura 4. Combinação de imagens de slides e filmes super-8.

homem cujo olho foi atingido por uma flecha (que, neste caso, é a flecha lançada pelo indígena), e que, segundo Michael Kubovi (1996, p. 17), consiste em uma representação da própria perspectiva. Em seguida, o vídeo encerra com uma sucessão acelerada de várias pinturas da Renascença baseadas no ponto de fuga. Tal sequência pode ser associada à noção que apresentei anteriormente para me referir à pintura cubista: uma edição dos deslocamentos envolvidos na visualização de objetos por diferentes ângulos, da qual resulta uma iconização



Figura 5. Performace com traje criado a partir de adereços do vídeo.

da sequencialidade a partir de uma sintaxe de acoplamentos. Além disso, esta solução também pode ser interpretada como uma metáfora para o cruzamento do ponto de fuga, no sentido de uma superação das automações, cuja origem, conforme destacado na citação de Couchot, estão nos automatismos ópticos e geométricos da perspectiva.

Conclusão

Tratei aqui da criação de um vídeo baseado em interações entre música e visualidades, com inspiração no Cubismo, Dada, Pop Art e Música Visual. Durante este processo, as restrições a deslocamentos causadas pela pandemia do Covid-19 me levaram a uma integração do espaço doméstico com as funções de ateliê-estúdio-instalação. Tal combinação acabou por se revelar não apenas consubstancial à produção de *Cuidado Pedestre*, mas também um estímulo à concepção de uma instalação a ser realizada futuramente, em afinidade com as ideias de duração a ser percorrida e/ou de filme sem câmera, conforme expostas por Borriaud. Nesta instalação, os materiais utilizados no vídeo serão recontextualizados de modo a estabelecer uma ambientação bricolista, a fim de reforçar tanto a proposta de resistência às automações generalizadas quanto as noções de percurso e errância.



Figura 6. A estátua do indígena na entrada do drive-in, prestes a lançar sua flecha.

Referências

AMIEL, Vincent. **Estética da montagem**. Tradução: Carla Bogalheiro Gamboa. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2010.

BORRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Martins Editora Livraria Ltda, 2009.

BORRIAUD, Nicolas. **Radicante**: por uma estética da globalização. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Martins Editora Livraria Ltda, 2011.

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte**: da fotografia à realidade virtual. Tradução: Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

KUBOVI, Michael. **Psicologia de la perspectiva y el arte del Renacimiento**. Tradução: Dolores Luna. Madrid: Editorial Trotta, 1996.

LEVIN, Thomas Y. **Tones from out of nowhere**: Rudolf Pfenninger and the archeology of synthetic sound. Disponível em: <http://www.centerforvisualmusic.org/Library.html>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SYNCHROMY, 1971. 1 vídeo (7:27 min). Direção: Norman McLaren. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmSzc8mBJCM>. Acesso em: 31 ago. 2021.

MCLUHAN, Marshall; NEVITT, Barrington. El Argumento: Causalidad em el Mundo Eléctrico. In: MCLUHAN, inédito. Tradução: Matías Battistón. Buenos Aires: La Marca Editora, 2015.

MCLUHAN, Marshall; WATSON, Wilfred. **Do clichê ao arquétipo**. Tradução: Ivan Pedro de Martins. 1ª edição. São Paulo: Record, 1973.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem**. Tradução: Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

VERGO, Peter. **The Music of Painting**. London: Phaidon, 2010.

WOCHENENDE, 1930. Direção: Walter Ruttmann. 1 vídeo (11:20). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfGdlajO2EQ>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Marcelo de Campos Velho Birck

Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria desde março de 2015, no Bacharelado em Música e Tecnologia. Bacharel em Composição Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994) e Mestre em Musica pela Universidade Federal de Goiás (2006).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8500-1111>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4372695191557185>

Párias, terreiros, rainhas: o outro nos filmes de Fábio Carvalho

Parias, squares, queens: the other in Fábio Carvalho's films

Paulo Roberto de Carvalho Barbosa (UEMG/Escola Guignard)

Resumo: Este artigo examina o papel do outro em filmes escolhidos do cineasta Fábio Carvalho. À luz de estudos filosóficos sobre a alteridade e de entrevistas com Fábio Carvalho, o texto adentra o modo como personagens urbanos são focalizados em documentários curtos do realizador. Trata-se de figuras marginais da sociedade belo-horizontina na década de 1990, capturadas no contexto em que vivem e habitam, num tempo em que eram raros os documentários desse tipo. Os filmes apontam para a singularidade dessas figuras, que se reinventam no cenário urbano, mostrando-se múltiplas e cambiantes, malgrado a invisibilização de que são alvo.

Palavras-chave: documentário. alteridade. cinema brasileiro.

Abstract: This article examines the role of the other in selected films by filmmaker Fábio Carvalho. In the light of philosophical studies on otherness, as well as interviews with Fábio Carvalho, the text deals with the way urban characters are shown by shorts made by the director in the 1990s. These are marginal figures from Belo Horizonte city, captured in the context they live, in a time when films like these were very rare. The shorts point to the singularity of the characters, who reinvent themselves in the urban scenery, showing their multiple and changing faces, despite of the invisibility with which they have seemed.

Keywords: documentary. Otherness. brazilian cinema.

Introdução

Conforme o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, poesia e arte estão sempre a caminho do outro. “O desejo pelo outro é seu traço essencial” (2022, p. 109), diz o pensador, numa afirmação perfeitamente extensível ao cinema. De fato, no cinema o outro prolifera, já que se trata de uma arte fundada no uso de imagens capturadas de outrem. Mesmo quando uma única pessoa se ocupa de atuar, fazer as tomadas, editar o copião do filme e montá-lo, o que se vê na grande tela é a representação de alguém por alguém munido de uma câmera. Representação essa encenada, no caso do cinema de ficção, e extraída do real, no caso do cinema documentário. Se ambos os cinemas reconstituem o outro a partir de fragmentos reunidos na fase da montagem, o modo como esse outro é mostrado no produto final importa decisivamente, já que embute olhares capazes de dá-lo a ver como único, ou de reduzi-lo àquilo que ele não é.

Há cerca de três décadas, o belo-horizontino Fábio Carvalho realiza filmes na contramão da indústria. Dono de uma filmografia por vezes documentária, por vezes ficcional, mas também mesclada entre ambas as formas, esse cineasta tem no elemento humano o centro de seu trabalho.¹ De seus filmes dos anos 1990, extraem-se títulos que fazem de personagens marginais do cenário urbano matéria para uma pertinente reflexão sobre o outro. Trata-se de curtas nos quais figuras do cotidiano belo-horizontino são convidadas a falar sobre si. Quem são essas pessoas quando se narram, eis o que tais filmes trazem ao debate. À luz de entrevistas com o cineasta e de estudos sobre alteridade, este artigo examina o outro em curtas escolhidos de Fábio Carvalho, focalizando o modo como seus personagens se autoapresentam ao espectador.

Para o *corpus* da presente análise, recortam-se quatro títulos do início da carreira de Fábio. *Zoecca* (1991), *Paca de Telhado* (1991), *Terreiro de Obá* (1994) e *Caldas da Rainha* (1992) são documentários curtos, mostrando figuras das ruas de Belo Horizonte, pessoas das quais a sociedade da capital mineira teima em desviar o olhar. Para discutir esses filmes, o artigo recorre a uma entrevista com Fábio e dialoga com “O si mesmo como um outro”, livro que fala de como o outro consiste numa particularidade atravessada pela dialética entre aquilo que é e aquilo que diz ser (RICOEUR, 1991). Também lê “A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje” (HAN, 2022), em que Byung-Chul Han faz uma crítica da eliminação do outro promovida pelas redes digitais. Do mesmo autor, lança mão, ainda, de “O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente”, no qual Han diagnostica o sumiço dos rituais tradicionais, em face da hiperconectividade em voga no mundo atual (*idem*, 2021).

1 Fábio tem uma filmografia estimada em 80 filmes, entre curtas, médias e longas-metragens.

Zoeca

Pelo menos desde os gregos, filósofos interrogam-se sobre a questão do outro. Ao cabo do século XX, Paul Ricoeur colaborou para essa discussão, propondo ser o outro uma categoria irreduzível a uma definição externa sobre si (Ricoeur, 1991, p. 58).² Conforme esse filósofo francês, o que distingue e identifica o outro está naquilo que ele mesmo fala a seu respeito, numa situação de interlocução. Em outras palavras, quando um sujeito falante usa da primeira pessoa do singular para se dirigir a um “tu”, revela a “sua experiência, a sua perspectiva sobre o mundo, a qual um outro não pode substituir” (*idem*, p. 64). Ou seja, o discurso em ato, com o enunciador em carne e osso falando a alguém que não ele mesmo revela-se central para o (re)conhecimento de sua alteridade: é na fala que o sujeito se constrói para/no mundo. E se o corpo físico é o suporte em livre movimento do qual provém o discurso do outro sobre si próprio, o corpo é também “lugar (...) dessa dependência graças à qual o si pode colocar sua marca sobre esses acontecimentos que são as ações.” (*idem*, p. 373)

No cinema, uma clara aproximação do outro é feita pelo filme documentário. Composto de imagens dadas como extratos da realidade, o documentário faz foco em cenários e pessoas reais, não raro com vistas a iluminar aspectos postos à sombra no universo social. Fábio Carvalho adotou o modo observativo³ para uma série de documentários autorais curtos, realizados ao longo dos anos de 1990. São filmes em que o diretor sacrifica o controle na composição da cena em favor de uma observação direta e espontânea da vida, revelando predileção por personagens fora do marco social hegemônico. A fórmula do vídeo-denúncia, comum aos documentários de televisão e em geral produtora de discursos que falam pelo outro é recusada pelo diretor, que prefere ouvir as pessoas capturadas pela câmera, em visita direta ao ambiente no qual esses personagens vivem e se inventam.

Curta de 1991, *Zoeca* registra o dia a dia de um tipo popular do meio urbano belo-horizontino. O filme abre vasculhando o interior de um barracão, onde homem de apelido Zoeca mora e mantém a família. Apinhado de objetos variados, o interior do barracão diz do modo de viver daquele que ali reside e cria os filhos: trata-se de um catador de resíduos e artista *naif* escanteado pelo meio artístico oficial de Belo Horizonte. Assíduo na região central da cidade, Zoeca “se vira” fazendo do próprio corpo um espetáculo exibido diariamente nas ruas da capital. Para o filósofo e historiador francês Michel de Certeau, o cotidiano das grandes cidades é percorrido por práticas precisamente como as de Zoeca: no microcosmo das

2 Não é pretensão deste artigo minuciar o alentado estudo de Paul Ricoeur, “O si mesmo como um outro”, obra basilar da filosofia contemporânea. Do vasto trabalho do filósofo, destacam-se, aqui, aspectos úteis à presente reflexão.

3 Uso aqui as categorias de documentário elencadas por Bill Nichols em “Introdução ao documentário” (Nichols, 2005, p. 147).

urbes modernas, “usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” para redirecioná-las em seu favor e a seu livre arbítrio (Certeau, 1990, p. 41).

Zoea vive das “operações microbianas” que realiza nas ruas de Belo Horizonte, a contrapelo das estruturas tecnocráticas. Performático, o homem atua na urbe selvagem para nela deixar a digital de sua exótica identidade artística, a mesma com que almeja escapar ao anonimato. Verborrágico, não economiza palavras para dizer de seu périplo na capital mineira, onde, não obstante o tom alegre, experimenta as agruras inconfessadas da condição de pária. Um violão desafinado ajuda na apresentação que se deleita em fazer de si mesmo:

É um barato esse Zoea... Esse camarada surgiu de repente entre as nuvens e as estrelas. Aí então pintou. Pintou, e ele foi então gerando, gerando e gerando. E até pulou pra fora e foi crescendo. E aí o Zoea está estabelecendo... O Zoea nasceu em 1954, e o nome dele todinho completo é um nome até fácil de falar e gostoso de saber. É Isoé Jorge Mateus de Faria. E eu acredito que totalmente Zoea é de mente formosa. Ele ginga, ele junta, ele aplica. E é isso aí. (Zoea, 1991).

Egresso do interior para habitar os arredores da cidade grande, Isoé Jorge Mateus de Faria, autodenominado Zoea, ficciona a biografia como medida de sobrevivência. Sem o personagem fabricado na trova bradada aos quatro ventos, seria triturado pelos dentes afiados da metrópole. Atenta ao que diz o homem, a câmera passeia pela face redonda, de riso solto (Figura 1). Imparcial, assiste a Isoé Jorge de Faria sobraçar o violão para transmutar-se no radiante Zoea, criador e criatura da cidade furiosa, madrastra contumaz de seus rebentos menos aquinhoados.

O barracão de Isoé Jorge fica num local chamado Torneirão, entre a favela do Cafezal e a rádio Del Rey, no bairro conhecido como Aglomerado da Serra, região Centro-sul de Belo Horizonte. Exato para onde segue a câmera de Fábio, de olho na figura de botas, rápida em galgar uma escada íngreme de cimento. Acompanhadas pelo cachorro Cazuza, as botas vão dar em barraco de alvenaria exposta, por cujo interior circula um bem cevado porco. É nos intramuros dessa arquitetura inacabada que Isoé Jorge engendra o personagem capaz de cativar público por onde vai. Altivo, o homem experimenta o traje com que se fantasia de Zoea, avesso barulhento e hipercolorido de si mesmo, misto de *performer*, hagiógrafo e trovador autolaudatório.

Parque Municipal, Praça Sete, Rodoviária: Zoea visita geografias do Centro aboletado numa bicicleta enfeitada: o fiel Cazuza equilibra-se no guidão. Multidão, buzinas, trânsito, a câmera acompanha Zoea até um *close-up* de seu rosto, falando a uma garçonete do extinto Café Metrópole. O homem aborda a moça, pede cafezinho: “É a minha vida”, diz, após um gole na xícara. Plano geral



Figura 1. Imagem em preto e branco de homem de cabelos longos, barba e bigode, sorrindo e olhando para o canto superior direito. Fonte: vídeo privado. Acesso em 15/06/2023.

para Zoeca numa rua movimentada, cercado de populares e ladeado por Cazusa, que o ajuda a aglutinar público para os shows. Aperta uma buzina na bicicleta, fere as cordas do violão e assume a máscara de seu outro showman, surgido das “nuvens e das estrelas”.

Zoeca entoa canções em altos decibéis, tão altos quanto os sons que tira do violão. Estrídulas, as canções dão-no como um predestinado: veio das “nuvens e das estrelas” para, segundo diz, encantar o mundo. O filme faz justiça a esse homem múltiplo, em seu melhor: rodeado de gente e fazendo de seus bramidos, de seu corpo travestido ora em Elvis, ora em Raul Seixas, o foco das atenções. A multidão mal escuta o que diz: basta-se em ver o espetáculo trepidante, algo surreal. Bem outra é a realidade real do artista: Isoé Jorge tem cinco filhos, criados com o que ganha nessas exhibições. A prole é vista em plano de conjunto, mostrando aparência saudável. Estão todos na escola, graças às *performances* do pai, nas ruas da metrópole madraستا.

Zoeca interpela Fábio e pede-lhe fotografias para “enviar a São Paulo”. Demanda que o filme esteja pronto a tempo de juntar-se a um disco reunindo músicas suas, próximo de ser lançado. A voz é a ferramenta com que Isoé Jorge engenha seus melhores eus e urge ser imortalizada numa gravação, conforme sonha. A voz de

Zoecca resulta mais importante até que o violão, cuja gramática passa-lhe por ignorada: gritar colabora para sublinhar as muitas identidades de si. Quanto de Isoé Jorge em Zoecca? Quanto de Zoecca em Isoé Jorge? Difícil dizer: com esta ou aquela persona, o homem soverte-se no que lhe convém. É nesse autonarrar que Isoé Jorge esquece o seu eu real para desdobrar-se em possíveis outros: “(...) narrativas literárias e histórias de vida, longe de se excluïrem, completam-se, a despeito ou por causa de seu contraste. Essa dialética nos lembra que a narrativa faz parte da vida (...) segundo as múltiplas vias da apropriação.” (Ricoeur, 1991, p. 193).

De passagem pela avenida Afonso Pena, a câmara flagra senhora cega que castiga o violão em troca de moedas. Pedinte clássica das ruas belo-horizontinas, também ela é conhecida pela pouca intimidade com o instrumento: músicos amadores, ou artistas marginais em busca de um lugar ao sol? Para Fábio, são artistas à margem, ainda mais que o diretor, cujos filmes “subterrâneos” gozam de prestígio e circulam em festivais (CARVALHO, 2022). Zoecca habita áreas escuras, lá onde o público de Fábio não vai. Espera ganhar os holofotes ao estrelar como personagem de uma fita de cinema. Mas o cinema pouco faz, além de propor debates. À estreia do filme na Sala Humberto Mauro, Zoecca forçou uma de suas apresentações ao público cinéfilo, minutos antes de a projeção começar. Fábio ainda não estava presente para apresentá-lo, e o homem foi posto para fora por seguranças, após ser vaiado pela plateia.

Paca de telhado

Os documentários de Fábio Carvalho não se alongam em temas aborrecidos, não desenvolvem teses, dispensam narrações em *voice-over* (comuns, por exemplo, nos documentários de TV). Como se viu em *Zoecca*, o diretor recusa-se a mediar as imagens com textos estranhos aos personagens. Fiel ao profílmico,⁴ liga câmara, microfone, e registra o delírio que mantém o outro de pé. *Paca de Telhado* (1991) não quer ser um filme didático. Em todo caso, se o espectador tiver curiosidade em saber como arrancar a pele a um gato, aprenderá algo. Já na abertura, uma série de lustrosos gatos de rua mostra-se em *close-ups*. Corte para mão certa, manejando gilete de barba: ajudado por auxiliar, que segura o animal pelas patas, homem esfola gato de pelo malhado, enquanto roda de crianças assiste ao espetáculo boquiaberta.

O episódio foi flagrado no caminho para o Torneirão, quando Fábio realizava *Zoecca*. Explica o diretor: “Eu e o Charles Duarte Silva (câmera do filme) nos deparamos com a cena na subida para o Aglomerado da Serra, pela manhã. Pedimos para filmar e fizemos o filme praticamente numa só tomada.” (Carvalho, 2022). Ora, retirar couro de gato não é algo incomum no contexto das favelas

4 Profílmico: tudo aquilo que se passa diante da câmara.



Figura 2. Imagem colorida de mãos de duas pessoas agachadas esfolando um gato de pelo rajado. Fonte: vídeo privado. Acesso em 16/06/2023.

brasileiras. Há não muito tempo, da pele de felinos faziam-se tamborins e cuícas para escolas de samba. Também se comia a carne da espécie, em diferentes preparos: frita, na brasa, até mesmo ao vinho. Hoje ainda, segundo Fábio, no Aglomerado da Serra, ocorre a “Terça do miau”, dia da semana escolhido para a caça ao gato naquelas paragens (*ibidem*).

O homem do bisturi esfolava com decisão. Vê-se o seu pé direito em primeiro plano, enquanto a lâmina desliza entre carne e couro do animal. Tem pés calosos, de unhas lascadas, pés de quem ganha a vida trabalhando duro (Figura 2). A câmera percorre o rosto do seu auxiliar, que tece comentários jocosos: “Tem gente que fala tadinho. Tadinho é de nós” (*Paca de Telhado*, 1991). Caprichosa, a gilete contorna os genitais do gato: “Corta os bagos dele”, diz. “Que ajudante pilantra esse que eu arrumei” (*ibidem*), responde o esfolador, chamando a si de “doutor”, e ao gato, de “paciente”. O “doutor” esclarece a expressão que dá título ao filme: “Isso aqui é paca de telhado” (*ibidem*). A criançada ri em uníssono.

O “doutor” substitui a gilete por uma faca cega. Corta com dificuldade a cabeça do gato, separa, corta patas e cauda, separa. Garoto vê uma utilidade para a cauda: “Vou fazer um chaveirinho nos trinquês. Já dei um de pé de coelho pra minha mãe” (*ibidem*). A faca revolve as entranhas do animal, esvazia a carcaça da

vida que a habitou. Fim da esfoliação: eviscerado, o gato está pronto para todos os fins úteis; a câmera deleita-se nos rostos da petizada. Corte para refeitório amplo, onde pessoas comem em suas mesas. A câmera parte da mesa em que freguês garfa e abocanha um naco de carne. Recua lentamente para, na viga que sustenta a laje, descortinar um grande letreiro vermelho, informando tratar-se o local de um restaurante.

Que a favela é lugar de ausência de Estado não consiste em novidade. Novidade é saber das práticas que ali se dão, em face dessa ausência: a luta pela sobrevivência tem razões que a própria razão desconhece. Ou comportamentos extremos não nascem de situações extremas? Na França de Napoleão III, comeu-se rato às refeições, devido às restrições impostas pela guerra com a Prússia (1870-71). Ao cerco do exército prussiano a Paris, a cidade enfrentou o desabastecimento de carnes salgadas. Os parisienses lançaram-se então à ingesta do murídeo, cuja carne foi aprovada pela Academia de Ciências. O mercado popular da cidade chegou a vender ratos abatidos na hora a 60 centavos, e prontos para irem ao forno, a 75. À culinária francesa coube saborizar a carne do roedor, com *chefs* dedicando-lhe variados pratos (Conexão Paris, 4/07/2012).

Paca de Telhado circulou em diversos festivais, tendo sido recebido com animosidade por algumas plateias, indignadas com a esfoliação do gato. A reação revela desconhecimento quanto à prática, comum em zonas de exclusão páis afora, de resto, registrada também pelo carioca Joaquim Pedro de Andrade, em *Couro de Gato*, curta-metragem de 1961. O diferente, tanto de Fábio quanto de Joaquim Pedro, sói incomodar. Mas a alteridade é esse território não enquadrado à categoria do igual, ao qual o neoliberalismo ora pretende conduzir a humanidade. Segundo Byung-Chul Han, “A negatividade do outro dá lugar, hoje, à positividade do igual.” (Han, 2022, p.7). E o igual, continua Han, citando Heidegger, “se dispersa na unidade insípida do um apenas uniforme” (Heidegger, apud Han, op. cit., p. 10).

Já a arte é o território do não igual. Compassiva, ela dá guarida às contradições do outro. À diferença da ficção, que trabalha com mundos inventados, o documentário traz à vista porções do real desconhecidas do olhar comum. Esses enunciados sobre o mundo favorecem um contato dialético com o outro, explorando os traços distintivos de que se compõe o diferente de nós. Essa disposição é a tônica de *Paca de Telhado*, cujas tomadas colaboram não para uma aceitação da prática bárbara que mostra, mas para o debate em torno do assunto. O filme desce ao andar térreo da pirâmide social, lá onde a fome campeia e o Estado não vai. Firme diante do diverso, mostra moradores da maior favela belo-horizontina e o que fazem para contornar as privações de que são vítimas. Nesse aspecto, convida a não ver a pobreza como um dado pitoresco de nossa paisagem, já que produtora de semelhante grotesco.

Terreiro de Obá

Terreiro de Obá (1994) se passa num terreiro de candomblé, lugar sagrado para uma tão fascinante quanto complexa religiosidade afro-brasileira. Um terreiro consiste basicamente no salão de uma casa onde ocorrem liturgias referentes ao candomblé ou à umbanda, ambos sincretismos religiosos gestados no Brasil e praticados por cerca de 3% da população do país. Mais fiel à matriz africana, o candomblé conserva elementos de cultos tradicionais oriundos da África, mesclados a elementos da mitologia católica. Se não figura entre os objetivos deste artigo minuciar as práticas e simbolismos dessa importante religião, vale informar que o candomblé cultua um deus único⁵ e forças da natureza personificadas em uma série de divindades ancestrais, nomeadamente os orixás.

Fábio diz ter-se aproximado do candomblé atraído justamente pela plástica de seus rituais (Carvalho, 2022). Levado por conhecidos ao terreiro que dá nome ao filme, no bairro Sagrada Família, foi apresentado a Maria Paulina de Oxóssi, mãe de santo responsável pela casa e personagem central da película. Às comemorações dos 70 anos de iniciação de Mãe Paulina ao candomblé, Fábio pediu para filmá-la, no que foi autorizado pela comunidade. O diretor levou algum tempo frequentando o terreiro, inteirando-se de sua dinâmica, ganhando a confiança da comunidade, até poder filmar. Assim deve ser, afinal, quando se adentra um lugar sagrado: recomenda-se tirar os sapatos e pisar o soalho com respeito.

O filme abre num *close-up* de Mãe Paulina, enquanto ao fundo se ouve batucada de tambores. Corte para cerimônia no terreiro, onde homens e mulheres paramentados de branco evoluem em danças rituais. Conforme Byung-Chul Han, “Práticas rituais zelam para que tratemos e ressoemos belamente não apenas outras pessoas, mas também as coisas” (Han, 2021, p. 14). Com efeito, o espaço do terreiro é adornado com papel dourado, fitas prateadas e palmas, exibindo, na parede branca, um mural com a figura de Xangô. Tudo resta enfeitado para a recepção dos orixás, entidades que irão incorporar alguns dos participantes da cerimônia e, ato contínuo, dançar dentro deles. Ao culto afro-atlântico incumbe não apenas perpetuar cerimônias e rituais, mas também afirmar uma identidade na mais fina sintonia com a sabedoria ancestral.

Corte para a casa de Maria Paulina, onde a mãe de santo faz um retrospecto autobiográfico: “Tudo que tenho é com sacrifício, com luta”, diz, orgulhosa de sua história. “Nunca tive amolação com ninguém, (...) nunca fiz nada que desabone a minha conduta” (*Terreiro de Obá*, 1994). Matriarca de muitas gerações, relata a iniciação ao candomblé: sozinha em casa à noite, viu entrar pela porta do quarto

5 O candomblé tem variações conforme a região em que se estabelece. Para a Nação Queto, o ser supremo é Olorum, para a Nação Bantu, é Zambi e para a Nação, Jeje é Mawu. Essas nações são independentes entre si, mas seus adeptos consideram tais seres supremos como o mesmo deus da Igreja Católica.

ninguém menos que Joana D'Arc, seguida de um batalhão de soldados. “Tu me conhece? Sou Joana D'Arc. Registra a tua casa que eu me responsabilizo por ela” (*ibidem*). Joana D'Arc é uma santa sincretizada na divindade de Obá, orixá conhecida como terceira esposa de Xangô. Tem a força das águas e dos ventos, e a essa entidade Mãe Paulina atribui o seu ingresso ao credo candombe, no qual sagrou-se sacerdotisa.

Mãe Paulina conta que o filho classificou o encontro com Joana D'Arc de sonho. “Sonho o quê, eu tava acordada e acordada tô até agora” (*ibidem*). De fato, o que Paulina narra não é sonho, mas um transe mediúnico, em seguida ao qual começa uma fase de aprendizagem conhecida como iniciação. Ao chamado do(a) orixá, segue-se, pois, que um pai ou mãe de santo encarrega-se do abiã, como se nomeia o(a) candidato(a) a santo(a). O período iniciático de Maria Paulina cumpriu-se sob supervisão de um babalorixá da Bahia, estado para o qual foi se curar de uma doença que lhe turvava a visão. “Botei sete espinhos de coqueiro debaixo do travesseiro e fui dormir, conforme o pai de santo mandou. Amanheci enxergando, o rosto desinchou, a vista limpou e eu fiquei boa” (*ibidem*), conta, com gratidão ao babalorixá baiano.

Durante o período iniciático acontecem curas e incorporações, entre outros eventos, exatamente como relata Mãe Paulina, cuja fase de abiã durou dois anos. A feitura de santo completou-se quando a apontaram como filha de Oxóssi, orixá da caça, da fartura e do sustento. Pronta, Mãe Paulina foi cuidar de seu próprio terreiro, onde passou a fazer novos filhos e filhas de santo. A iniciação consistiu, pois, num rito de passagem não só para assumir o estado-de-santo junto à comunidade do terreiro (da qual é líder, conselheira espiritual e benzedeira), mas para a sua conversão a um modo de vida em consonância com a sabedoria candomblé. O filme conclui-se mostrando cerimônia festiva no terreiro de Obá, em cujo centro Mãe Paulina recebe uma coroa e é amplamente comemorada (Figura 3). Alguns dos participantes observam, outros ensaiam danças rituais e outros ainda entram em transe para incorporar orixás.

O périplo de Mãe Paulina constrói-se a partir de transatos pessoais, mesclados às providências para virar mãe de santo, missão que carrega vida afora. As diretrizes recebidas na reclusão baiana permeiam doravante a existência da ialorixá e a mantém ligada à comunidade dos terreiros. Com 70 anos de candomblé e nonagenária, Mãe Paulina comanda com responsabilidade os rituais realizados no seu terreiro. Em “O desaparecimento dos rituais”, Byung-Chul Han lembra que “rituais são processos de incorporação, encenações do corpo. Os regimes válidos e os valores de uma comunidade são experienciados corporalmente e sedimentados” por meio de cultos e celebrações regulares (Han, op. cit., p. 24). Com efeito, danças, atabaques e transes são parte indissociável daquilo que garante unidade e coesão à comunidade candomblecista história do Brasil afora.

Finalmente, o relato de Mãe Paulina deve ser compreendido à luz de uma religião



Figura 3. Imagem colorida de celebração festiva num terreiro de candomblé, com diversos participantes. Mãe Paulina aparece ao centro, coroadada e segurando um buquê de flores. Fonte: vídeo privado. Acesso: 16/06/2023.

perseguida pelo colonizador europeu e ainda hoje assacada por preconceitos. Sincretizados à mitologia cristã e preservados para as novas gerações, os ritos do candomblé contribuem para produzir relações fortes em grupos que difundem a crença afro-atlântica não apenas como um conjunto de práticas cerimoniais, mas como uma reunião de lições de resistência e sobrevivência na adversidade, herdadas da ancestralidade africana. É assim que tais grupos vão encontrar na fé candomblecista o sentimento de pertença com o qual resistir às hostilidades do presente. Aos que se aproximam desses cultos por admiração, como fez Fábio Carvalho, resta que estejam sensíveis à mensagem do candomblé, mesmo que não se vá praticá-lo.

Caldas da Rainha

A compreensão do outro passa pela escuta respeitosa de sua outridade. Escuta essa tão mais necessária quanto mais se adentra o território da sexualidade, composto de uma vasta gama de orientações. Orientações, por sua vez, sujeitas a visões e revisões, invenções e reinvenções. *Caldas da Rainha* (1992) põe em foco a vida de uma profissional do sexo, narrada por ela mesma. Fábio conta

que teve a ideia para o filme a partir de um classificado de jornal: “Dominadora Rainha Laura, especialista em banho dourado e banho marrom”. Intrigado, o diretor resolveu chamar o telefone publicado. Três dias de tentativas, e o número enfim atendeu. “Falei que não queria um programa e sim fazer um filme sobre a Rainha Laura. Ela gostou da ideia e marcamos de almoçar num boteco da av. Paraná.” (Carvalho, 2022).

Ausente de apelo à libido, *Caldas da Rainha* não tem conexão com o erótico, menos ainda com o pornô. Árido como um folheto de instruções, o filme focaliza a realidade da operária do sexo sem glamour ou voyeurismo. A fita realizou-se com a autorização expressa da personagem-tema, que, além de contribuir generosamente com as filmagens, não estabeleceu condições prévias ou cobrou cachê. Fábio lembra como foram as tratativas com Laura para rodar o filme:

“Eu queria que ela contasse a história dela e filmar de forma bem realista. Laura ficou entusiasmada com a possibilidade, como se fosse mostrar para o mundo o que ela mais desejava. Sugerí que não mostrasse o rosto. Mas, ao contrário, ela queria que a vissem, não tinha problema nenhum com a família nem com ninguém.” (*idem*, 2022).

Caldas da Rainha abre com plano-detache de uma boca feminina jovem. Na trilha sonora, o mantra hipnótico de um tambor de única nota, ao qual sobrepõe-se voz feminina em *off*. A voz é de Laura, que se traça um autorretrato, dizendo de sua origem, de ter completado o segundo grau numa escola de Imperatriz, Maranhão, de provir de família humilde. Laura tem doze irmãos, gosta de dançar, de “paquerar rapazes jovens”, gerencia seu próprio negócio. A profissão garante-lhe casa própria, diversão nos fins de semana, tocar o negócio no ramo de vendas, levar a vida. E qual a profissão de Laura? É uma especialista em fantasias sexuais direcionadas para o castigo e a humilhação, atividade na qual assume o papel de dominatrix.

A voz confessa ter uma identificação especial com os homens, que “são mais amigos e guardam segredos” (*Caldas da Rainha*, 1992). Também diz estar apta a atender às excentricidades de sua clientela, “homens de alto nível, executivos, finíssimos” (*ibidem*). Ao contar como se dão as sessões de sadomasoquismo, Laura revela que o mais importante, nessa modalidade sexual, é o que fala: “Eu mais falo do que faço. Eu faço bastante, mas o complemento é falar. O que deixa mais à vontade são as minhas palavras” (*ibidem*). De modo nenhum o protagonismo de Laura na pele de dominatrix parece pitoresco ou romântico. A fotografia sob luz precária, o mantra psicótico do tambor, as imagens esvaziadas de prazer escópico, tudo colabora para compor uma ambiência fria, desidratada de emoção.

Plano de conjunto para Laura vestida de *lingerie* preta, preparando-se para uma demonstração prática de seu trabalho. Vai até uma pia, onde lava bateria de pênis de borracha, entre os muitos itens de sua panóplia. Chicote em punho,



Figura 4. Imagem colorida de mãos femininas acorrentando um manequim masculino, deitado em posição horizontal. Fonte: vídeo privado. Acesso em 17/06/2023.

entra para uma sala mal iluminada, em cujo piso repousam correntes, pregadores, pinças, coleiras, cabresto, cinturão, esporas, velas, vaselina, faca, máscara preta. Laura então acerca-se de um manequim masculino, a quem caberá o papel de “escravo”. Deita-o numa cama e dá de cuspi-lo, estapeá-lo e chicoteá-lo, ao mesmo tempo em que o adula com promessas sexuais. Determinada, tortura e acorrenta o assexuado manequim (Figura 3), que se deixa zurzir pelos golpes da inclemente dominatrix.

Em sua demonstração, Laura recupera algo do que dela demandam as fantasias de seus clientes. Personagens surgem projetados reflexivamente no manequim: ora o boneco é o “filhinho” que quer castigo, ora é o torturado que implora pela tortura, ora é o homem que assume identidade feminina. A todas essas variações, Laura responde encarnando a contraparte a ela solicitada. Destaque para os “escravos” que pedem chuva marrom e chuva dourada. Essa última modalidade é prontamente atendida por Laura, que derrama sobre o manequim caudalosa urina. *Caldas da Rainha* é o filme de Laura: ao voluntarismo em dizer de si da personagem, corresponde a câmera imparcial de Charles Duarte, assistente de Fábio. Conforme o diretor, “Quase não fiz perguntas, Laura praticamente se autoentrevistou.” (Carvalho, 2022).

Em *Caldas da Rainha*, Laura se desdobra em muitas, numa autonarração sem interferências extracampo. Seu relato sobre si é tão rico quanto detalhado, por vezes confundindo aquilo que Laura diz ser socialmente com aquilo que ela faz para sobreviver. Assim, a Laura dominatrix vem de imiscuir-se nas relações da Laura real, complicando seus namoros, que começam com “carinhos e beijinhos” e logo derivam em tapas e cuspes. “Mas não é nada disso que eu gosto”, esclarece a Laura real, enfática em corrigir a outra. Ambiguidade, enfim, é o que parece definir a persona de Laura, cujas variantes começam já no *locus* familiar, passam pelas relações interpessoais, até chegar às personagens construídas nos intercursos sexuais.

Conforme Ricoeur, a mola-mestra da autonarração é precisamente a união entre “agente e paciente, numa confusão de múltiplas histórias de vida” (Ricoeur, 1991, p. 373). Laura borra limites entre realidade e ficção para esculpir-se de maneira fragmentária, estendendo-se entre aquilo que é de fato e aquilo que dela exigem as dinâmicas social e laboral. Nas entrelinhas de seu autorrelato, as distintas realidades de alguém que troca a cidade de origem, pequena e pobre, por uma cidade grande, com todos os problemas que as metrópoles prometem. Relato, enfim, desenrolado por Laura com notável honestidade: a moça diz claramente o que faz para fugir às intempéries que a vida na capital mineira lhe oferece, em sobeja e minuciosa descrição.

Caldas da Rainha escuta a voz de um outro do lado de lá da linha de normatividade social. Assim, estimula a pensar a realidade de outras Lauras, assunto a ser expandido num debate sobre prostituição capaz de incluir a visão das operárias do sexo sobre si próprias. O filme sobretudo interroga quem é Laura, que se apresenta no filme tão difusa e cambiante. Na indecisão sobre o mais exato personagem de si, Laura responde com uma identidade que se produz na dialética entre as vicissitudes que se lhe deparam e as suas escolhas pessoais. Embora certas estruturas falem no discurso da moça (os clientes, a família, os namorados), ela *performa* um personagem próprio, ao dizer de suas preferências, de suas escolhas em sentido contrário aos moralismos de plantão. Laura, enfim, não é alguém inteiramente ao sabor das correntezas e das marés, tendo algum controle sobre a personagem de si.

As facetas de Laura propõem perguntas: não somos, nós também, tão difusos e cambiantes como esta que se narra? Também não embutimos, em nossos autorrelatos, imperativos de ordem social, vindos de estruturas que desconhecemos, mas que agem sobre nós, sorrateiramente? E não fazemos, nós também, nossas próprias escolhas, desafiando as pressões que se nos abatem, a fim de deixar a nossa marca no mundo? Laura é multifacetada, e a melhor forma de percebê-la é como múltipla. Com efeito, Fábio conta que convidou Laura para a estreia de *Caldas da Rainha* no Centro Cultural da UFMG, pelos idos de 1991. Segundo o diretor, Laura compareceu à *première* vestida com mais uma das

versões de si: trajou, para a ocasião, um longo vestido branco de baile, lembrando uma diva de Hollywood (Carvalho, 2022).

Luz e sombra

“O inferno são os outros”, diz o título de uma peça do filósofo francês Jean Paul Sartre. A peça aborda o tema das relações, e Sartre lhe dá esse nome não para hostilizar a alteridade, mas para dizer que relações humanas não são exatamente um mar de rosas. Elas envolvem atritos, asperezas, conflitos, contradições. Numa palavra, inferno. A experiência do outro tem algo de dolorido, visto ser o outro o não-igual, o não-formatado, o assimétrico. Aproximar-se do outro consiste, pois, num exercício de (re)conhecimento dessa outridade, diferente de nós a ponto de nos interrogar e igual a ponto de nos refletir. Se a diferença do outro é também a nossa – já que no outro há sempre algo de nós, estranhos como somos ao outro –, urge escutar o que essa outridade diz. Uma tal disposição permite explorar as variações do humano, o que, no mínimo, contribui para afastar juízos simplistas ou rasteiros. O inferno, em suma, é condição para o convívio na diversidade, marca inescapável dos tempos atuais.

Nos personagens dos filmes de Fábio, personas multiprismáticas. Zoeca, os esfoladores de gato, Mãe Paulina e a dominatrix Laura revelam-se muitos, tão vários quanto várias são as circunstâncias a eles postas. Essas identidades cambiantes são flagráveis já nos discursos desses personagens, ainda que em suas falas subsistam traços a que tais personagens não renunciem jamais (a sua ipseidade, diria Ricoeur⁶). Trata-se de figuras mutantes, como nós outros também, suscetíveis às realidades que nos aparecem, permeáveis às circunstâncias, mesmo conservando intacta, em algum canto escondido da mente, a nossa indelével memória biográfica.

O outro é inferno, vale convergir com Sartre. Procurando bem, é também brilho, grandeza. O outro que os filmes de Fábio exibem é não somente mutável, mas também potente, fulgurante. Porque reduzi-lo ao preconceito, eis o que as películas perguntam. Preconceitos são ineficazes para conhecer o humano, vez que encetam discursos redutores. Retirar do outro a sua complexidade é rebaixá-lo na escala humana. Em linha oposta a essa simplificação operam olhares não acomodados ao senso comum. Filmes que pinçam pessoas na paisagem e as convidam a falar de si, como os curtas de Fábio, colaboram para que se vejam essas pessoas como potência. Ainda que a câmera seja a de Fábio, e não a das pessoas por ela capturadas.

As fitas aqui examinadas pertencem a uma década em que as classes populares brasileiras viviam sob o signo da fome. Poucos tinham acesso, nos anos 1990,

6 Para Ricoeur, a ipseidade “implica uma alteridade ‘própria’ (...) cuja carne é o suporte. Nesse sentido, se a mesma alteridade do estranho podia – por impossível – ser derivada da esfera do próprio, a alteridade da carne lhe seria ainda prévia.” (p. 379).

a câmeras de vídeo. Também não eram comuns os filmes na linha “falamos de nós para eles”, em que grupos discriminados socialmente empunham a câmera e filma a si próprios, dispensando mediadores. Numa altura em que, no Brasil, as pessoas à base da pirâmide lutavam antes pela sobrevivência, Fábio filmou tipos socialmente invisibilizados, figuras às quais então não se davam ouvidos. Claro, fossem elas próprias a se filmarem, dariam versões mais completas sobre si. Mas documentários são panoramas incompletos sobre as coisas. Recortam nacos da realidade, montam-nos e os apresentam, esperando que as lacunas sejam preenchidas pelo espectador. Num tempo em que ainda não havia o documentário identitário, os curtas de Fábio colaboraram para mostrar à sociedade de Belo Horizonte variações humanas na psicogeografia da cidade.

Os filmes aqui tratados surgem, ainda, num tempo de recursos escassos, de poucos filmes ao rodapé da sociedade, um tempo de apagamento daqueles à base da pirâmide. Registram figuras cuja memória a história oficial belo-horizontina escolhe não lembrar. No mundo real não se pode eliminar o outro: quando menos, há que se ouvi-lo. Ouvir é útil, pois alguma vez seremos o outro de alguém, e, então, convém sermos ouvidos em nossas discrepâncias. Ao contrário dessa escutação do diverso de si, vigora hoje o que Byung-Chul Han chama de “expulsão do outro”: para Han, as relações virtuais põem o outro à distância, em vez de aproximá-lo (2022). Um clic no *mouse* basta para que pulverizemos alguém na rede a importunar nosso “sossego digital”. Mas o outro não será eliminado com esse clic: continuará lá, com seus deleites, suas asperezas, suas sombras, suas zonas de luz. Numa palavra: com suas contradições. O máximo que se faz um tal clic é adiar o encontro com o outro. E quanto mais tarde o encontramos, pior.

Referências

CARVALHO, Fábio. **Entrevista**. Belo Horizonte, MG, Brasil, 21 dez 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, SP: Editora Vozes, 1990.

CONEXÃO PARIS. **Criatividade dos chefs franceses: a arte de preparar ratos**. Paris, 4/07/2012. Disponível em: <https://www.conexaoparis.com.br/criatividade-dos-chefs-franceses-a-arte-de-preparar-ratos/> Acesso em 05/03/2023.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**, São Paulo, SP: Papyrus, 1991.

Filmografia

CALDAS da Rainha. Direção: Fábio Carvalho. Belo Horizonte: UFA Audiovisual, Ano: 1992. (18 min). Vídeo privado.

O TERREIRO de Obá. Direção: Fábio Carvalho. Belo horizonte: UFA Audiovisual, Ano: 1994. (22 min). Vídeo privado.

PACA de Telhado. Direção: Fábio Carvalho. Belo Horizonte: UFA Audiovisual, Ano: 1991. (12 min). Vídeo privado.

ZOECA. Direção: Fábio Carvalho. Belo Horizonte: UFA Audiovisual, Ano: 1991 (22 min). Vídeo privado.

Paulo Roberto de Carvalho Barbosa

Doutorado em Doutorado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes UFMG, Brasil (2011). Professor efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9656-3892>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7583930673019603>

Ver e Fazer filmes com jovens do bairro de Santa Cruz-RJ: as experiências de criação com o REALIZACINE

Watching and Making Films with Young People from the Santa Cruz Neighborhood-RJ: Creation Experiences with REALIZACINE

Leonardo Cesar Alves Moreira (UFRJ)
Daniele Gomes (UFRJ/SEEDUC-RJ)
Pedro de Almeida Cupolillo (UFRJ)
Caroline Montezi de Castro Chamusca (UFRJ)

Resumo: O presente trabalho busca apresentar as experiências de criação mobilizadas desde o Realizacine, projeto cultural de iniciação ao cinema e ao audiovisual cujo público são crianças e jovens do bairro de Santa Cruz, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, fazemos alguns apontamentos acerca da pluralidade dessas juventudes e de seus modos de ocupar esse território, apresentando a criação audiovisual como uma possibilidade de ressignificar narrativas.

Palavras-chave: Arte Educação, Cinema e Educação, Cinema de Periferia; Juventudes; Juventudes Periféricas

Abstract: *This work seeks to present the creative experiences mobilized since Realizacine, a cultural project to initiate cinema and audiovisual whose audience is children and young people from the Santa Cruz neighborhood, west of the city of Rio de Janeiro. To this end, we make some notes about the plurality of these youths and their ways of occupying this territory, presenting audiovisual creation as a possibility of giving new meaning to narratives.*

Keywords: Art Education, Cinema and Education, Peripheral Cinema; Youth; Peripheral Youths

Introdução

O Realizacine é um projeto cultural que tem como propósito desenvolver experiências de iniciação ao cinema e ao audiovisual com crianças e jovens do bairro de Santa Cruz. Este projeto tem início no ano de 2021¹, após os anos de pandemia, ao ser contemplado pelo Prêmio Arte e Escola (2020), circunstância que possibilitou o investimento em equipamentos de cinema e a realização de oficinas para crianças em duas escolas municipais da periferia carioca². Desde essa experiência, procuramos construir exercícios investigativos provocados por “retomar e reincidir na ordem da montagem”. Assim, buscamos apresentar e discutir fragmentos de experiências pedagógicas com o público jovem com a produção de filmes. De modo a incitar práticas de alteridade e resistências perceptivas, mesmo tendo vínculos com as esferas institucionais macropolíticas, haja vista que, onde há poder, há resistência (Foucault, 2001a).

A partir de 2022 as ações formativas do projeto cultural se ampliam ao público jovem, com oficinas livres de cinema e audiovisual, ao criar outros enunciados e disputar narrativas desde a produção de imagens em movimento (filmes) e compartilhá-los³. Ao apostar na formação audiovisual de crianças e jovens de Santa Cruz, o Realizacine busca fomentar práticas de Arte Educação centradas no tripé formação-produção-difusão dos filmes “dos crias”⁴ do bairro em contexto local. Além de constituir espaços e tempos para as práticas ligadas ao fazer e exibir as produções como possibilidades artísticas contemporâneas intermediadas pelo cinema e o audiovisual. Com isso, pretende-se descentralizar o acesso a equipamentos e repertórios de criação com diferentes sujeitos periféricos no contexto educacional, com crianças entre 8 e 12 anos⁵ e para o público jovem (de 15 a 29 anos)⁶.

1 A primeira proposta do projeto Realizacine foi idealizada em 2017, na ocasião do Prêmio Arte e Escola, realizado pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade do Rio de Janeiro (SMC-RJ), sendo contemplado somente em 2020, justamente pelo prêmio Arte e Escola, desta vez financiado pela Lei Aldir Blanc e lançado novamente pela SMC-RJ..

2 Foi publicado pela equipe do projeto, em 2023, o artigo intitulado Cinema e educação na perspectiva da igualdade de inteligências: reflexões sobre ver e fazer filmes como construções de um comum para as produções curriculares com estudantes da educação básica (Moreira e Almeida, 2023). Nele, são apresentadas as experiências relacionadas ao trabalho nas duas escolas municipais relacionado o cinema e possibilidades curriculares desde a educação básica.

3 No contexto contemporâneo há uma ocupação e interação em espaços virtuais como característica de sociabilidade que emergem nas culturas juvenis. Nesse sentido, uma das estratégias de difusão dos filmes é o Youtube, ampliando a visibilidade em torno das produções de filmes locais. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCLjqYwYmDkZ5jAGVnop0hGg>. Acesso em: 30 jun. 2024.

4 Terminologia carioca contemporânea designada a quem nasce em determinado bairro, geralmente periférico, e/ou favela do Rio de Janeiro.

5 Produzindo experiências complementares ao currículo escolar.

6 O Estatuto da Juventude define que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (Brasil, 2013). As propostas de formação/ oficina são voltadas a produzir experiências de produzir curta-metragens locais com este público.

Nesse sentido, almejamos construir algumas possibilidades e alternativas investigativas para refletir acerca da relação sentido/experiência (Larrosa, 2002) ao tomar como campo das pesquisas o projeto de oficina de cinema documental⁷, voltado às juventudes, produzido no primeiro semestre de 2023 com recursos oriundos do Edital de Juventudes Inovadoras, lançado pela Secretaria Especial de Juventudes da cidade do Rio de Janeiro - JUVRio⁸.

Ao propor reflexões sobre o sentido de experiência, Larrosa (2002, p. 20) descreve o costume de “pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. A experiência é descrita pelo autor como circunstância singular e irrepetível, na qual o saber não se coloca fora do sujeito. Ao produzir uma experiência fílmica, múltiplas perspectivas são presentificadas de forma única.

Porquanto, nos interessa investigar as relações das juventudes periféricas de Santa Cruz, na ocupação de espaços urbanos como gesto educativo e de participação política ao produzir documentários locais. Também, interessa narrar “um conjunto de acasos” que nos levaram a desenvolver os trabalhos artísticos-pedagógicos-culturais nesse bairro. Um desses “acasos” é de que o projeto em questão surge como inspiração de um Programa de Extensão Universitária, do qual seus idealizadores atuaram em conjunto, na favela do Vidigal, entre 2018 e 2020, campo de suas investigações nas áreas da Educação e da Comunicação Social⁹.

Ao discutir os exercícios teóricos e práticos no primeiro semestre de 2023, procuramos apresentar o processo pedagógico deste projeto cultural e refletir acerca da criação dos filmes como construções coletivas, que se afastam de ações enrijecidas e disciplinares (Foucault, 2002). Portanto, intencionamos constituir caminhos investigativos relacionando a experiência de produzir filmes locais no histórico bairro de Santa Cruz. É importante ressaltar que esse bairro possui inestimável importância histórica para a construção da cidade do Rio de Janeiro e porquê não do Brasil¹⁰. Entretanto, seu distanciamento das regiões

7 Oficina que apresenta como materialidade a produção de 5 curta-metragens locais, 1 Mostra de Cinema, além de diversos ensaios audiovisuais.

8 A Secretaria Especial da Juventude Carioca (JUVRio), criada em 2021, é o órgão da Prefeitura do Rio de Janeiro responsável por desenvolver e integrar políticas públicas para a transformação social da juventude carioca. Apresenta como missão ser referência na promoção de políticas públicas de acesso às oportunidades e direitos da juventude. Disponível em: <https://juv.prefeitura.rio/conheca-a-secretaria/>. Acesso em 18 junho de 2023.

9 Contexto este, que apresentaremos mais à frente. Narrar movimentos anteriores ao próprio projeto faz emergir a seguinte indagação - Por que o bairro de Santa Cruz? -, levando-se em conta que, embora oriundos das periferias da cidade, nenhum/a de seus idealizadores/as é morador/a deste bairro.

10 O bairro, situado no extremo oeste da cidade do Rio de Janeiro, possui um extenso patrimônio histórico composto por um precioso conjunto arquitetônico, sobretudo dos períodos imperial e colonial, além de alocar o primeiro ecomuseu do Rio de Janeiro. Entretanto, este bairro carece de produção de imagens em movimento e de sua difusão.

centrais e privilegiadas economicamente expõe a negligência de políticas públicas e a guerra por controle territorial¹¹. Sendo, um espaço de tensões entre inúmeras instâncias de exercício de poder (Foucault, 2001a). Assim, este exercício constitui as múltiplas relações, havendo diferentes interesses particulares, produzindo enunciados e imaginários. Estes discursos, socialmente propagados e em constante disputas perpassam tanto o âmbito macro quanto o microfísico (Foucault, 2001b). Deste modo, nos propomos a articular a tecitura de imagens produzidas em consonância com a interseção de distintos campos do conhecimento, tais como: as artes, a educação, a filosofia, entre outros. Buscamos elaborar uma investigação relacionando práticas formativas com as juventudes periféricas, identificando o seu atravessamento frente às redes¹² e as relações de poder, constituindo-se em gestos de transformação social desde o uso crítico e criativo.

Partiremos das questões anteriormente apresentadas, como mote para as reflexões deste texto e da produção de novas imagens desde a periferia carioca na contemporaneidade. Haja vista que, em tempos de Educação Digital há maior acesso e difusão de imagens em movimento. É possível citar a Lei 14.355/23, que estabelece o PNED - Plano Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023), nos quais ver, produzir e compartilhar audiovisual vêm se tornando práticas banalizadas/naturalizadas (Fresquet, 2023), se inserindo nos contextos dos mais diversificados na sociedade carioca, quiçá brasileira, justamente pela ampliação do acesso a dispositivos móveis com acesso à *Internet* que permitem produzir e compartilhar produções audiovisuais, praticamente em tempo real. Frente a esse contexto, o que isso pode representar para as juventudes periféricas para produzir narrativas sobre si e seus territórios? O que isso pode exprimir para uma construção da identidade do bairro e de seus personagens? Como a produção de filmes pelas juventudes periféricas possibilitam criar imagens divergentes de um imaginário social produzido pela mídia hegemônica, que massifica e difunde uma noção das periferias como espaços de extrema violência e de precarização?

Apresentamos esta investigação como um conjunto de reflexões que possibilitam ressignificar o bairro de Santa Cruz por diferentes perspectivas de suas/seus moradoras/es, ao longo da experiência de formar equipes locais, para produzir e exibir filmes. Este estudo se insere como uma ação “micropolítica” e busca modos para investigar experiências de ver e fazer filmes como gestos educativos com as juventudes do território. Identificando-se como investigação de caráter exploratório e aberto à pesquisa em torno das práticas pedagógicas experimentais. Tomamos como objeto das reflexões os registros de campo, fotografias, avaliações processuais, os exercícios audiovisuais e os próprios filmes

11 Citamos a milícia, o tráfico de drogas e as forças de repressão estatais, dentre outros diversos agentes.

12 Sociais e virtuais.

produzidos, para discutir a seguinte questão - como os exercícios/produção de filmes de uma experiência de cinema e audiovisual possibilitam reinventar espaços e subjetividades das juventudes de territórios periféricos?

Rio de Janeiro, cidade educadora para quem? (ou algumas reflexões relacionadas às juventudes periféricas, produção de filmes locais e controle)

Abramo (1997, p. 28) descreve que a tematização social das juventudes no Brasil é um tópico recente de investigações, sendo necessário construir perspectivas que “potencializem os jovens como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos”. Relacionada à condição de “ser” e “estar” jovem que não parta de rótulos pré-estabelecidos e que não leve à compreensão de sentido das juventudes enquanto homogeneidade, como em geral é reproduzido pela mídia hegemônica e difundido no imaginário social, pelo senso comum (Conceição *et. al.*, 2021), sobretudo, em relação àqueles que são “crias” de territórios periféricos e, geralmente, representados como um problema social, desviantes de uma normalização pautadas por vieses de raça, classe e gênero. Ao discutir a noção de juventudes periféricas, Juarez Dayrell (2007) destaca duas condições centrais: a produção de cultura e ocupação de espaços públicos. Para o autor, a principal estratégia comum entre as juventudes das periferias brasileiras é “a ocupação de espaços públicos, para além da escola, como alternativa para produzir cultura e conhecimento” (*Ibidem*, 2007, p. 1112). Isto porque, a estrutura escolar pretende através de técnicas que coordenam o controle dos horários, da movimentação dos corpos, da constituição arquitetônica dos espaços, da organização hierárquica e da vigilância, docilizar e disciplinar os corpos e os conhecimentos (Foucault, 2001a). Isso se expressa, por exemplo, no enfileiramento das carteiras em sala de aula, nos horários restritos para se alimentar, circular e na separação dos estudantes por séries de acordo com sua faixa etária e níveis de dificuldade das tarefas a serem desempenhadas.

Em contrapartida, nas experiências de produção audiovisual é possível ocupar o espaço de maneiras múltiplas e não se restringir a locais fechados. Jardins, praças e a própria rua tornam-se cenário e lugar de criação, onde pode-se documentar e fabular. Como maneira de resistir aos sujeitamentos propostos pela escola, segundo Dayrell, é possível “ver no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, (...) o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço” (*Ibidem*, 2007, p. 1112) e dos corpos, que, no contexto contemporâneo também se expandem pelas redes estabelecidas virtualmente. O que, para a produção de documentários é muito profícua, haja vista as outras relações e perspectivas que podem ser tecidas no e com o território.



Figura 1. Dia 14 de maio de 2023, primeiro dia de oficina. Ao longo das práticas o desafio de criar experiências para produzir imagens em movimento coletivamente, como gesto sensível de criação com e entre os jovens.

Em seus estudos, Dayrell (2007) discute as juventudes contemporâneas levando-se em conta a diversidade entre os diferentes grupos que dela fazem parte e de suas participações no âmbito da produção de cultura. Nesse sentido, ele descreve que para esses grupos, “a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência (...) Muito menos aparece apenas como espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos próprios” (Dayrell, 2007, p. 1112).

Nos discursos e falas iniciais dos jovens em relação ao bairro de Santa Cruz, são diversos os contrastes sociais com outras regiões da cidade. Mas para além do discurso massificado, que apresentava uma noção do bairro de Santa Cruz como “Santa Crime”, - o que é possível revelar com o processo pedagógico da oficina e da produção dos documentários, sobre uma construção, ainda que subjetiva, da noção de lugar por seus próprios moradores?

Nesse quesito, é factível perceber o quanto o cinema, enquanto experiência de percepção e de alteridade, proposto e praticado de forma coletiva colabora no movimento de ressignificação e propagação de discursos outros¹³. Visto que, na medida em que os sujeitos se apresentam enquanto produto de múltiplos

13 Segundo dados do Mapa da Desigualdade (Casa Fluminense): “ Na Zona Sul do Rio de Janeiro, Grande Tijuca, Barra e Jacarepaguá estão 143 das 297 salas de cinema de todo o Estado do Rio de Janeiro, cerca de 48,14%. No bairro de Santa Cruz não existe sala de cinema.”



Figura 2. Fonte: Próprios autores. Jovens de uma das equipes de cinema durante a produção do curta-metragem *Políticas Públicas Irreais* (2023).

atravessamentos (Foucault, 2001a), dentre eles as nuances disciplinarizantes dos saberes e a individuação dos sujeitos que replicam discursos de forma hegemônica, deslocar os discursos e propagar enunciados novos possibilita a reconfiguração de imaginários. Ao longo do processo pedagógico da oficina e da produção dos documentários nos desafiamos a produzir práticas pedagógicas desierarquizando os conhecimentos e aqueles que são considerados seus detentores, instigando outras maneiras de circular pelo espaço e de movimentar os corpos e, principalmente, subvertendo a orientação da vigilância. Ou seja, reverter práticas disciplinares (Foucault, 2001a). Se as grades são utilizadas pelas instituições para a contenção da circulação dos sujeitos e limitar o espaço (Foucault, 2002), na experiências de produção fílmica e audiovisual elas são transmutadas em pontos de apoio ou mesmo, moldura para um enquadramento, abrindo-se para a exploração dos olhares.

Se outrora, nos espaços institucionais disciplinares são os jovens periféricos que costumam estar sob a evidência das lentes das câmeras, posto que sua presença é posta em suspeição, ao fazer cinema, eles se apossam dos equipamentos, protagonizam e conduzem a narrativa, reconstituem suas subjetividades.

D'Andrea (2013) ao discutir as novas subjetividades que incidem a partir da década de 90 entre os jovens periféricos, as representam como práticas educativas em Redes. E tem como característica comum a ocupação do espaço urbano



Figura 3. Fotografia durante a produção do curta-metragem *Só de passagem* (2023). Fonte: Próprios autores.

através de ações culturais. Configurando-se, portanto, como principal gesto político das juventudes periféricas (*Ibidem*, 2013). De uma “nova subjetividade surgida na periferia e centrada no orgulho dessa condição periférica”, a periferia apresentada como uma representação de si, por seus sujeitos, como narrativa para contar e legitimar a sua história (*Ibidem*, 2013, p. 14). Para tanto, a produção de filmes é muito potente para essa condição de visibilizar as juventudes periféricas. Segundo Oliveira e Dos Santos (2021, p. 131):

outro aspecto importante ocorrido no Brasil foi o extraordinário crescimento da sua população jovem na década de 90, o que forçou a criação de agendas para discussão da temática ‘juventudes’. Do jovem visto como problema, passamos a olhá-lo – ao menos no texto legal – como sujeito de direitos.

E apontam:

Entre os marcos desta mudança paradigmática citamos em 2005 a criação da Secretaria Nacional da Juventude, em 2010 a Emenda Constitucional no 65 que incorporou a palavra “juventude” à Constituição Federal e, 2013 a aprovação do Estatuto da Juventude que dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e criou ainda, o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE (*Ibidem*, 2021, p. 131).

No campo das políticas públicas brasileiras, a Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013: “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens,

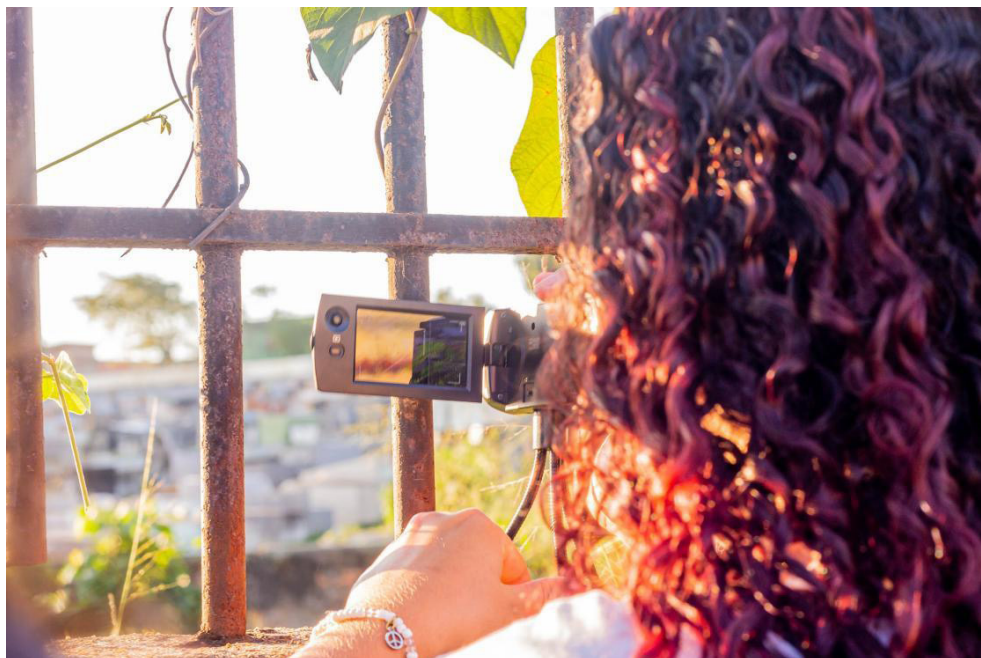


Figura 4. Imagem da produção do curta-metragem *Só de passagem* (2023).

os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE” (BRASIL, 2013). A atuação em Coletivos Culturais (Olivieri; Natale, 2010; Migliorin; 2012) pode ser associada às formas de visibilidade e expressão das juventudes periféricas¹⁴, por representarem alternativas que se associam ao pertencimento, a participação e a política (D'ANDREA, 2013).

Produzir filmes e memória como forma de resistir (ou algumas reflexões relacionadas às juventudes periféricas, produção de filmes locais e resistência)

Ao longo do primeiro semestre de 2023, com o apoio do edital Juventudes Inovadoras, lançado pela JUVRio, o Realizacine teve a possibilidade de desenvolver pela primeira vez ações continuadas para 15 jovens (entre 15 e 29 anos) do bairro de Santa Cruz, representando o total de 8 encontros e a carga horária total de 32 horas de atividades, na qual a metodologia se concentrava nos gestos de ver e fazer filmes.

Aspectos que evidenciam, no processo pedagógico e investigativo, um

¹⁴ É possível citar diferentes estudos relacionados às juventudes periféricas e sua atuação em Coletivos Culturais: Almeida (2013); Diógenes (2020); Arruda (2020); Fontes, Teiketi e Correia (2022), que apontam diversas experiências de apropriação dos espaços urbanos e das manifestações artísticas associadas à cotidianidade em diversas cidades do país.



Figura 5. Fonte: Próprios autores. Exibição do curta-metragem Faces de Santa Cruz (2023), durante a I Mostra de Curtas Realizacine.

conjunto de possibilidades de criação por parte das juventudes como fazedores de cultura no contexto da cidade do Rio de Janeiro. A estratégia central do Realizacine é difundir expressões artísticas e promover a preservação do patrimônio cultural carioca por intermédio do cinema e do audiovisual, desde a periferia carioca. Nesse sentido, o cinema é uma forma de arte que tem se destacado como importante ferramenta de educação das juventudes. Além de ser uma forma criativa de aprender, ver e fazer filmes, contribui para a circulação de conhecimentos e experiências. Produzidas em contextos educativos, escolares e/ou espaços de educação não formal, como é o contexto deste trabalho, apresentam nas produções locais de filmes a valorização dos gestos criativos e de acesso à cultura, como afirmação das juventudes e resistência à disciplinarização. Por intermédio do Edital foi possível desenvolver experiências voltadas à formação - produção - distribuição de filmes no bairro de Santa Cruz. Ocasão na qual recebemos mais de 100 inscrições de jovens para o total de 15 vagas para a oficina de cinema documental.¹⁵

15 Tomando como inspiração a pesquisa "Juventudes e a Pandemia do Coronavírus", coordenada pelo CONJUVE (2021), buscamos construir um instrumento com centralidade nas seguintes perspectivas adotadas por Andrade (2021) em torno do documento: escolarização, abandono escolar e do ingresso precoce das juventudes no mercado de trabalho; além de perspectivas de futuro e conhecimento sobre documentos e instituições voltadas à garantia de direitos das juventudes. Objeto

É possível evidenciar que ao formar jovens, existe um movimento de ação para criar alternativas para integrar as políticas culturais apresentadas em editais municipais, como são os casos da JUVRio (Juventudes Inovadoras), da RIOFILME 2022 (Ações Locais) e do FOCA 2022 (Fomento à Cultura Carioca) às políticas do Estado voltadas às juventudes, sobretudo periféricas. A exemplo disso, procuramos desenvolver um trabalho artístico-cultural-educativo em consonância com o Estatuto da Juventude, demarcando para além da preocupação legal do projeto cultural, possibilitar a ampliação de repertórios não somente técnicos, aliando conceitos estéticos à construção da cidadania por intermédio da produção de documentários. Aspectos estes que representam caminhos possíveis para o desenvolvimento individual e coletivo dos participantes. Outro aspecto a considerar, está relacionado a contemporaneidade e às mudanças provocadas sobretudo no período de pandemia e algumas de suas “heranças” adquiridas. Sendo possível citar a ampliação do acesso à *Internet* e de equipamentos como *smartphones* e câmeras digitais, possibilitando não somente descentralizar as formas de produção audiovisual, mas também, a distribuição e a difusão daquilo que se fotografa/filma.¹⁶

Ao longo dos 8 encontros com duração de 4 horas cada, objetivamos exercitar os gestos criativos entre os envolvidos, ao ver e fazer filmes. Produzindo experiências que possibilitam ressignificar os espaços do bairro, mediados por exercícios de criação com o cinema. Ao passo que evidenciamos como característica central da proposta educativa, justamente, romper com um modelo de educação fundamentado na transmissão hierárquica de “conhecimentos” ou “conteúdos” (Rancière, 2002), e mais centrado na experiência. Atualmente procuramos discutir acerca da produção de cinema e audiovisual pelos jovens do bairro de Santa Cruz relacionando algumas possibilidades educativas, ao considerar o caráter transformador e gerador de cidadania, ao potencializar o acesso a repertórios de criação fílmica, o uso de equipamentos e experiências subjetivas atravessadas pela prática de exercícios de criação com o cinema e o audiovisual.

Além de ocupar espaços do bairro como gesto afirmativo das juventudes, potencializando-os como criadores de filmes documentais, compreendemos que descentralizar a produção de filmes permite valorizar e preservar a memória do

de análise nesta investigação, o formulário virtual foi o instrumento utilizado para as inscrições dos jovens, durante a etapa de pré-produção da oficina. Nessa perspectiva, nos desafiamos a produzir dados iniciais sobre as juventudes do bairro de Santa Cruz. Desse movimento passamos a nos perguntar: o Rio de Janeiro é uma cidade educadora para quem?

16 No contexto brasileiro destacamos a Lei 14.533/2023 (Plano Nacional de Educação Digital) (BRASIL, 2023), a qual estima-se que mais de 80% dos conteúdos veiculados na rede são audiovisuais. Argumentamos a preocupação do REALIZACINE em promover experiências formativas com as juventudes periféricas de Santa Cruz na qual a produção audiovisual representa possibilidades críticas e criativas, alternativas, pelas quais procuramos potencializar diferentes grupos de jovens como criadores de uma cinematografia local.



Figura 6. Fonte: Próprios autores. Fotograma do curta-metragem Pelos caminhos de Santa Cruz (2023). É possível ver a estação do BRT de Santa Cruz.

bairro, como bem intangível e patrimônio cultural, compartilhando saberes e apresentando diversidade estética. Destacamos a produção de 5 curta-metragens locais produzidos por jovens periféricos. Mas afinal, por que o bairro de Santa Cruz?

A criação do projeto surge como inspiração direta do Programa de Extensão Universitária do qual integramos como membros. Durante o segundo semestre de 2018 e o ano de 2019 pudemos participar de diversas atividades que ocorreram/ ocorrem para além dos muros que dividem a universidade e o restante da cidade do Rio de Janeiro. É importante ressaltar as possibilidades de aprender justamente pelo exercício de um trabalho pedagógico com o cinema em diferentes espaços e contextos, representando experiências que, inclusive, promoveram o encontro da equipe do projeto. Nesse período passamos a compartilhar práticas, planejar e realizar atividades pedagógicas de cinema e audiovisual em lugares onde a universidade não consegue chegar. A formação do Realizacine, a princípio, não tinha relação com Santa Cruz, mas, atualmente, nossas atividades culturais e as articulações em rede de apoio à projetos ocorrem principalmente no bairro¹⁷.

Na Extensão Universitária produzimos experiências de cinema na “Escola de Cinema da Escola Municipal da favela do Vidigal”, na qual trabalhamos diretamente com uma professora da Educação Básica e doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A tese, intitulou-se “Cinema na escola do Vidigal: elaboração de memória

17 E, mesmo buscando alternativas para expandir as atividades para outras regiões da cidade, temos o objetivo de consolidar o trabalho artístico-pedagógico-cultural em Santa Cruz a médio/longo prazo, apostando na formação de jovens, para em seguida compor a equipe do projeto.

e luta da favela”¹⁸ (Guedes, 2021), e produziu reflexões acerca da potência pedagógica do cinema na escola, além de elaborar uma memória coletiva sobre a história e a luta dos moradores da favela contra a tentativa de remoção na década de 70 para um conjunto habitacional no Antares, em Santa Cruz.

Produzir filmes como contranarrativas na guerra cultural (ou algumas reflexões relacionadas às juventudes periféricas, produção de filmes locais e guerra)

Para situar o leitor em relação a algumas características relacionadas às circunstâncias investigativas, isto é, as juventudes do bairro de Santa Cruz, recorreremos às seguintes fontes de consulta: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (Brasil, 2012), dados do Instituto Pereira Passos – IPP, o Mapa da Desigualdade (Casa Fluminense) e do Plano Santa Cruz 2030. Além dos dados do Relatório JUVRio, que apresenta um panorama especificamente sobre as juventudes cariocas. Conjunto de documentos que explicitam algumas características socioculturais do público e lugar.

A distribuição geográfica da cidade do Rio de Janeiro se dá a partir de quatro Zonas administrativas: o Centro, a Zona Sul, a Zona Norte e a Zona Oeste. Sendo as duas últimas as áreas que delimitam geograficamente as regiões que abrangem a periferia carioca. O bairro de Santa Cruz está situado no extremo Oeste da cidade (AP-5) e possui cerca de 217 mil habitantes, de acordo com o último censo realizado em 2010, pelo Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP). Os principais transportes públicos são o trem e o BRT, custando, respectivamente, R\$7,40 e R\$4,30. Na cidade do Rio de Janeiro, segundo dados apresentados pelo IBGE, existem atualmente cerca de 6.320.446 habitantes (PNAD, 2012). A juventude representa cerca de 24% da população total da cidade do Rio de Janeiro, composta por 1.523.960 jovens com idade entre 15 a 29 anos (IBGE, 2010). Ou seja, praticamente um quarto da população é jovem. Ainda:

No município do Rio de Janeiro a juventude está presente em todos os espaços territoriais nas 5 Áreas de Planejamento (AP's). A juventude moradora da AP 3, representa 38,1% dos jovens cariocas, se colocando como o lugar onde mais têm jovens na cidade. Em segundo lugar temos a AP 5 com 28,10%, depois a AP 4 com 14,70%, a AP 2 com 14,19% e, por fim, na AP 1 com 4,91% dos jovens (JUVRio, 2021).

No Rio de Janeiro os “jovens necessitam de políticas públicas transversais que os auxiliem na promoção de seus direitos e assegurem a sua inserção na

18 Citamos esta investigação e sua importância, tendo em vista não somente a produção de imagens em movimento na contemporaneidade com estudantes da Educação Básica, mas de um trabalho com materiais de arquivos, isto é, de registros históricos relacionados à luta e à resistência dos moradores do Vidigal, bem como a história da favela, através do cinema e de outros arquivos, por intermédio de uma investigação no campo da Educação.

vida produtiva e social, além do desenvolvimento de seus projetos pessoais e/ou sociais” (*Ibidem*, 2021, p. 6). Desse modo, se apresenta como pautas fundamentais para a juventude carioca “ampliar o acesso à educação em todos os seus níveis e ao mercado de trabalho, a inserção de jovens em espaços de poder, a entrada de jovens na política, autonomia financeira, melhores condições de saúde, mobilidade urbana e a garantia de outros direitos” (*Ibidem*, 2021, p. 7). No contexto do bairro de Santa Cruz, circunstâncias que destacam o papel político dos coletivos culturais nas práticas educativas voltadas à melhoria das condições sociais de seus próprios sujeitos, contribuindo para o campo de disputas, de reinvenção do espaço e termo periferia (Moreira *et.al*, 2023).

Algumas considerações

O cinema é uma expressão artística que tem se destacado como importante ferramenta de educação das juventudes. Além de ser uma forma criativa de aprender, ver e fazer filmes contribui para a circulação de conhecimentos e experiências, valorizando as produções locais como gesto de afirmação criativa e de acesso a outras culturas. Os modos de sociabilidade entre as juventudes, cada vez mais plurais, possibilitam gestos educativos para muito além dos processos de escolarização (Dayrell, 2007) e disciplinarização (Foucault, 2002). Apresentam, no processo de produzir uma oficina, o desafio de compreender o perfil de público interessado, além de possíveis impactos da ação no território. Motivo pelo qual o Realizacine se utiliza da formulação de instrumentos avaliativos ao decorrer do processo. Possibilitando apresentar uma diversidade de resultados em relação ao trabalho pedagógico, sejam dados qualitativos e quantitativos, contribuindo para planejar e desenvolver as ações.

Ao produzir experiências pedagógicas participativas e colaborativas entre os envolvidos, exaltam-se as trocas de experiências e de conhecimentos como construções coletivas. Busca-se articular as experiências de produzir filmes pelos participantes para promover a formação de um público crítico e participativo. Estratégia central para enaltecer e difundir a produção de filmes em Santa Cruz, reconhecendo as formas de expressão das juventudes locais. Destacamos a importância política de fazer filmes num bairro que não tem sala de cinema e que apresenta a 119ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), dentre os 126 bairros da cidade do Rio de Janeiro.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n. 05-06, p. 25-36, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 18 jun 2023.

ALMEIDA, Renato Souza de. Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 56, p. 151-172, Junho 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 jan. 2021.

ARRUDA, Daniel Péricles. Cultura Hip-Hop e Serviço Social: a arte como superação da invisibilidade social da juventude periférica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 111-121, abril 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000100111&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 Jan. 2021. Epub Feb 27, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n1p111>.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude eo Sistema Nacional de Juventude-SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, p. 1-1, 2013.

BRASIL (2023). Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992-2012**. Rio de Janeiro: IBGE. CONJUVE (2021). Juventudes e a Pandemia. Brasília: DF. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wpcontent/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf. Acesso em: 18 jun 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola" faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2022.

DA CONCEIÇÃO, Daniel Machado; MEZZAROBBA, Cristiano; DOS SANTOS, Marcos Rogério. As juventudes na mídia durante a pandemia COVID-19:

compreender para educar. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111195/61447>. Acesso em: 18 jun. 2023.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo. **São Paulo: FFLCH**, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5787144/mod_resource/content/1/Tese%20A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Sujeitos%20Perif%C3%A9ricos.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

DIÓGENES, Glória. Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis da periferia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 373-390, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/FhF4HRhNzQsRcpfzSZpGKfd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FLUMINENSE, Casa. **Mapa da Desigualdade, Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. 2020. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FONTES, Jean Vitor Alves; TAKEITI, Beatriz Akemi; CORREIA, Ricardo Lopes. Contra-colonialidades nos coletivos juvenis: uma experiência com o “Cultura Zona Oeste” no Rio de Janeiro. **PragMATIZES-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, v. 12, n. 22, p. 137-162, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/51063/31123>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUEDES, Marta Cardoso. **O cinema na escola do Vidigal**: elaboração de memória e luta da favela. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

LOUREIRO, Bráulio. Formação política via autoeducação no movimento hip-hop: experiências derappers ativistas no Brasil. **Educação**, n. 44, 2019. Disponível

em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942060/117158942060.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MIGLIORIN, Cezar. O que é um coletivo. In: BRASIL, André (Org.) **Livro Teia 2002-2012**, 1a edição, Editora: Teia, Belo Horizonte, 2012, p. 307 – 313.

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves; D'ARROCHELLA, Márcio Luiz Gonçalves; SILVA, Ynara Noronha; de Almeida, Pedro Cupolillo . **Sujeitos periféricos e coletivos culturais**: pertencimento, participação e política no bairro de Santa Cruz - RJ. PublicatioUEPG: Ciências Sociais Aplicadas, v. 31, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/21093/209209218120>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MOREIRA, Leonardo Cesar Alves; ALMEIDA, Pedro Cupolillo de. Cinema e educação na perspectiva da igualdade de inteligências: reflexões sobre ver e fazer filmes como construções de um comum para as produções curriculares com estudantes da educação básica. **Série-Estudos**, v. 28, n. 63, p. 311-335, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v28n63/1414-5138-sest-28-63-0311.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; DOS SANTOS, Andreia Mendes. Juventudes contemporâneas e a pandemia da covid-19: constituindo novas formas de ser e estar jovem. **Revista Hominum**, 2021. Disponível em: https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/21873/2/JUVENTUDES_CONTEMPORNEAS_E_A_PANDEMIA_DA_COVID19_CONSTITUINDO_NOVAS_FORMAS_DE_SER_E_ESTAR_JOVEM.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

OLIVIERI, Cristiane; NATALE, Edson (Ed.). **Guia brasileiro de produção cultural**: ações que transformam a cidade. Edições Sesc, 2016.

SILVA, Maria das Graças Pereira et al. Juventudes e educação: O uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem em tempos de pandemia da covid-19. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111266/61510>. Acesso em: 18 jun. 2023.

TAKEITI, Beatriz Akemi; VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Juventude (s) periférica (s) e subjetivações: narrativas de (re) existência juvenil em territórios culturais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 256-262, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/zdCRzXcBsFhkQvkDrbLTp3s/?format=html>. Acesso em: 19 mar. 2022.

Leonardo Cesar Alves Moreira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação e Pedagogo pela mesma instituição. Desde 2015, desenvolve experiências de ArteEducação no Programa de Extensão CINEAD/UFRJ e atua como coordenador pedagógico das Escolas de Cinema desde 2018. No projeto cultural REALIZACINE, do qual é idealizador, atua desde 2021, nas funções de coordenador pedagógico e produtor executivo. Atualmente é professor substituto da Faculdade de Educação da UFRJ.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0378-4448>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0189851155594090>

Daniele Gomes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), onde atuou como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação (GESTE). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014) e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2023). Especializanda em Ensino de Filosofia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua como docente de Filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4949-0237>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5334792037905586>

Pedro de Almeida Cupolillo

Comunicador social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 2018 foi bolsista de extensão do grupo CINEAD/LECAV a Faculdade de Educação da UFRJ, onde realizou oficinas de Arte Educação em uma Escola Municipal na favela do Vidigal. É um dos idealizadores do REALIZACINE, sendo hoje Produtor Cultural desenvolvendo experiências de iniciação ao cinema em escolas e espaços educativos no bairro de Santa Cruz, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8452-6899>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2868501705246071>

Caroline Montezi de Castro Chamusca

É doutoranda no CINEAD/LECAV Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da UFRJ. É Mestre em Educação pela UFRJ onde também se graduou em Pedagogia.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4200-482X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4490369910605994>

Descolonização do teatro brasileiro: epistemologias da periferia

Decolonization of brazilian theater: periphery epistemologies

Raylson Silva da Conceição (UNIRIO)

Resumo: Este estudo aborda a disparidade na documentação e visibilidade das produções teatrais nas regiões Norte e Nordeste do Brasil em comparação com o Sudeste na contemporaneidade. A análise se baseia em abordagens decoloniais e na geopolítica do conhecimento, visando desvendar os motivos dessa discrepância. A pesquisa ressalta a importância de incluir as diversas formas de expressão teatral para criar uma narrativa representativa do teatro brasileiro. Conclui-se que a descolonização do conhecimento é essencial para uma abordagem mais inclusiva e autêntica no campo dos estudos teatrais brasileiros.

Palavras-chave: teatro brasileiro, descolonização, regiões Norte e Nordeste, narrativa representativa.

Abstract: *This study addresses the disparity in documentation and visibility of theatrical productions in the North and Northeast regions of Brazil compared to the Southeast in contemporary times. The analysis is grounded in decolonial approaches and the geopolitics of knowledge, aiming to unveil the reasons behind this discrepancy. The research emphasizes the importance of including diverse forms of theatrical expression to create a representative narrative of Brazilian theater. It is concluded that the decolonization of knowledge is essential for a more inclusive and authentic approach in the field of Brazilian theatrical studies.*

Keywords: *Brazilian theater, decolonization, North and Northeast regions, representative narrative.*

Introdução

A narrativa histórica do teatro brasileiro, ao longo dos anos, tem revelado uma clara preferência pelas produções provenientes do Sudeste, relegando muitas vezes as manifestações do Norte e Nordeste a uma posição secundária. O termo “Teatro Folclórico” frequentemente é associado a essas regiões, evidenciando uma categorização que, por vezes, limita a compreensão de suas ricas tradições teatrais (Camarotti, 2001).

A notável disparidade na documentação e visibilidade das produções teatrais nas regiões norte-nordeste nos conduz a indagações fundamentais: por que essa assimetria persiste e onde residem os registros das expressões artísticas dessas localidades? Este texto não somente busca oferecer respostas a tais questionamentos, mas também convoca outros pesquisadores a se unirem na reflexão sobre a imperiosa necessidade de descolonização da história teatral brasileira, especialmente diante das transformações extraordinárias ocorridas nas últimas décadas.

As mudanças significativas que reverberaram nas sociedades como um todo trouxeram à luz e destacaram populações anteriormente invisíveis ou subalternizadas, simultaneamente ampliando a presença e a influência das mídias digitais em seu cotidiano. Essa ampliação, abarcando dimensões sociológicas, antropológicas, éticas, políticas e tecnológicas, impôs e continua impondo novos padrões de relacionamento, novas realidades de existência e novos parâmetros para aquilo que antes era desconsiderado nos registros históricos do teatro brasileiro.

Diante da notável disparidade nos registros históricos do teatro brasileiro, a noção tradicional de presença, proeminentemente ressaltada em diversas abordagens sobre o ato cênico, encontra-se desafiada por empreendimentos que questionam suas definições e estruturas. Estas iniciativas apontam para novas possibilidades e transformações na linguagem teatral, gerando assim uma crise paradigmática na teoria teatral. Este cenário demanda não apenas uma revisão das potencialidades da teoria, mas também uma reorientação de perspectivas em relação ao futuro do ato cênico, especialmente à luz das influências das realidades decoloniais, numa tentativa de reconhecer e preencher as lacunas históricas que afetam o entendimento integral da trajetória teatral brasileira.

A perspectiva decolonial emerge como uma ferramenta essencial, abrindo espaço nos espaços acadêmicos para conhecimentos periféricos, muitas vezes negligenciados. Boaventura Santos (2007) destaca como a “linha abissal” invisível perpetua uma divisão entre conhecimentos reconhecidos como científicos e aqueles considerados alternativos, revelando a necessidade de superar as limitações das abordagens eurocêntricas.

A fenda teatral, uma barreira invisível entre o norte-nordeste e o sul do Brasil, representa uma disparidade na atenção e valorização dos estudos teatrais,

destacando a importância da reflexão sobre a geografia do conhecimento. Valter Cruz (2017) ressalta a concentração do privilégio do conhecimento nas regiões sudeste, enfatizando a necessidade de reconhecer e valorizar as vozes e perspectivas das regiões historicamente marginalizadas.

A reflexão se estende à questão étnico-racial, considerando o apagamento da matriz cultural afro-indígena nas regiões norte-nordeste, na qual a população negra é predominante. Alexandra Gouvêa Dumas (2022) alerta para a tendência de rotular a cultura afro-brasileira como “popular”, resultando em estereótipos e folclore, e destaca a importância de preservar a autenticidade dessas tradições.

A colaboração entre pesquisadores e comunidades teatrais poderia proporcionar uma compreensão mais autêntica e enriquecedora das manifestações teatrais brasileiras. No entanto, a discrepância nos registros do conhecimento teatral reflete não apenas uma desigualdade na documentação, mas também na visibilidade dada às produções dessas regiões. Fatores históricos, culturais, e econômicos, juntamente com a centralização de recursos no sudeste, contribuem para essa disparidade.

É imperativo reconhecer as tradições teatrais únicas do norte-nordeste, profundamente enraizadas em manifestações populares e tradicionais. A chamada à reflexão sobre a descolonização do teatro nacional é um apelo para valorizar e documentar todas as produções teatrais, construindo uma história representativa que celebre a diversidade cultural do Brasil. Este texto busca não apenas responder às questões levantadas, mas também desencadear um movimento mais amplo em direção a uma compreensão mais inclusiva e autêntica do teatro brasileiro.

Explorando as fendas teatrais: desafios na narrativa do teatro brasileiro

É incontestável que a narrativa histórica do teatro brasileiro tem demonstrado uma inclinação favorável às produções provenientes do Sudeste, muitas vezes relegando as manifestações do Norte e Nordeste do país a uma posição secundária. Existem diversas expressões teatrais nessas regiões, algumas delas chamadas de “Teatro Folclórico” (Camarotti, 2001).

Embora haja menções a alguns grupos dessas localidades nos volumes de *História do Teatro Brasileiro* (2013) de João Roberto Faria e Jacob Guinsburg, tais referências não se comparam à profusa documentação dedicada ao eixo Rio-São Paulo, além de outras bibliografias como *História Concisa do teatro Brasileiro: 1570-1908* (1999) de Décio de Almeida Prado, *Panorama do Teatro Brasileiro* (2004) de Sabato Magaldi ou *História do Teatro Brasileiro: um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues* (1996) de Edwaldo Cafezeiro e Carmem Gadelha. Por que esse desequilíbrio ocorreu? Onde residem os registros das produções norte-nordeste? Esta comunicação oral não tem apenas a intenção de responder

a essas indagações, mas também de incitar outros pesquisadores a se unirem na reflexão sobre uma descolonização teatral interna em nosso país.

Os estudos decoloniais abrem as portas dos espaços acadêmicos para que esses conhecimentos periféricos ganhem mais espaço do que tinham conquistado até então. Esses saberes periféricos precisam adentrar o espaço acadêmico para que possamos desenvolver novas ferramentas de análise, já que as abordagens eurocêntricas muitas vezes falham em capturar o conhecimento presente nessas manifestações, pois, no pensamento colonizador:

a linha visível que separa a ciência de seus 'outros' modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (Santos, 2007, p. 73, grifo do autor).

Ao trazer esses saberes periféricos para o âmbito acadêmico, não apenas desafiamos essa divisão artificial, mas também reconhecemos a necessidade premente de desenvolver novas ferramentas de análise. As abordagens eurocêntricas, muitas vezes, falham em capturar a riqueza e a profundidade presentes nas manifestações teatrais das regiões periféricas, pois estão enraizadas em critérios de verdade e validação que não consideram a pluralidade de epistemologias.

A descolonização teatral, assim, torna-se não apenas uma questão de justiça social, mas uma oportunidade para enriquecer e diversificar as próprias metodologias acadêmicas. Ao incorporar esses conhecimentos periféricos, podemos transcender as limitações impostas pelo pensamento colonizador e forjar uma compreensão mais holística e autêntica das manifestações teatrais brasileiras. A abertura para novas perspectivas não apenas enriquece o campo do teatro, mas também desafia os paradigmas estabelecidos, permitindo que o conhecimento floresça de maneiras anteriormente inexploradas.

A perspectiva decolonial possibilita o equilíbrio de uma balança epistêmica no campo acadêmico, um espaço marcado pelo poder. No entanto, antes de assumirmos que a "linha abissal", como exposto por Boaventura Santos (2007), se limita à divisão entre o conhecimento das colônias e dos colonizadores, é necessário considerar a quebra dessa barreira existente entre o norte-nordeste e o sul do país, a qual denomino de fenda teatral. Esta lacuna, que denomino de fenda teatral, representa uma disparidade na atenção e valorização dos estudos teatrais, muitas vezes relegando as contribuições e particularidades das regiões menos representadas. Essa reflexão é essencial para uma verdadeira descolonização do conhecimento e uma abordagem representativa no campo dos estudos teatrais brasileiros.

O geógrafo brasileiro Valter Cruz apresenta um esforço para situar e valorizar as diversas vozes e pontos de vista na atual geopolítica do conhecimento. Isso implica reconhecer que o privilégio do conhecimento e da produção intelectual muitas vezes está concentrado em determinadas regiões, como o Sudeste no caso do Brasil, deixando outras, como o Nordeste e a Amazônia, em posição de marginalidade.

Essa postura não é uma postura relativista ou uma visão essencialista ou fundamentalista, mas sim um exercício de localização dos diferentes lugares de enunciação em nossa atual geopolítica do conhecimento. É importante lembrar que essa geopolítica do conhecimento se reproduz em outras escalas e sustenta um imaginário moderno colonial a exemplo do que ocorre no Brasil, onde há claramente uma postura de privilégio do Sudeste como região central de produção intelectual e artística deixando marginalizadas as produções intelectual e artística em regiões como Nordeste e Amazônia. (Cruz, 2017, p. 28).

A análise do geógrafo brasileiro Valter Cruz lança luz sobre a complexa teia de relações na geopolítica do conhecimento, especialmente no contexto da desigualdade regional no Brasil. Ao destacar o privilégio concentrado em determinadas regiões, como o Sudeste, ele revela as consequências dessa assimetria, deixando o Nordeste e a Amazônia em uma posição de marginalidade no cenário intelectual e artístico.

A abordagem de Cruz não é meramente relativista, essencialista ou fundamentalista; ao contrário, é um exercício de localização dos diferentes lugares de enunciação em nossa atual geopolítica do conhecimento. Esse exercício de localização é essencial para desvendar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização de certas regiões, indo além de uma análise superficial das disparidades geográficas.

É crucial entender que essa geopolítica do conhecimento não se limita ao Brasil, mas se reproduz em outras escalas, sustentando um imaginário moderno colonial. A postura de privilégio do Sudeste como região central de produção intelectual e artística não é apenas uma característica local, mas reflete padrões globais de desigualdade. Essa perspectiva ampliada nos convida a confrontar não apenas as disparidades regionais internas, mas também a reconhecer e desafiar as estruturas mais amplas que perpetuam a concentração de conhecimento em certos centros. Portanto, ao abraçarmos a análise de Valter Cruz, não estamos apenas reconhecendo a desigualdade regional no Brasil, mas também nos comprometendo com uma reflexão mais profunda sobre como podemos dismantelar essas estruturas de poder em uma escala mais ampla. É uma chamada à ação para criar um ambiente intelectual mais inclusivo e equitativo, na qual todas as vozes, independentemente da região, tenham a oportunidade de contribuir para a construção do conhecimento.

No contexto teatral brasileiro, apenas quando houver uma abertura para as diversas formas de expressão teatral no Brasil será possível criar uma história do teatro brasileiro que seja verdadeiramente representativa. Isso implica em incluir as diferentes poéticas (formas de expressão artística) e metodologias (abordagens e técnicas de criação) que compõem as diversas regiões do Brasil.

Refletimos também sobre a pertinência da questão étnico-racial como um fator determinante para essa discriminação, dado que as regiões norte-nordeste do Brasil são aquelas que concentram a maior população negra e apresentam índices de desenvolvimento humano mais baixos. Isso acarreta, muitas vezes, em um apagamento da matriz cultural afro-indígena presente nessas áreas. É crucial compreender como essas dinâmicas de apagamentos influenciam na invisibilidade dos saberes culturais dessas regiões, e como isso se reflete nos estudos teatrais e em outros campos do conhecimento. Essa reflexão nos convida a repensar não apenas a equidade regional, mas também a preservação das raízes culturais que compõem a identidade do povo brasileiro.

A professora da UFBA, Alexandra Gouvêa Dumas menciona uma reflexão sobre o modo como a cultura afro-brasileira, quando rotulada como “popular”, frequentemente perde sua autenticidade, sendo reduzida a estereótipos e folclore, quando não, reduzindo o folclore local à teatro. Este artigo não tem como foco principal abordar essa questão específica. Entretanto, é perceptível que alguns pesquisadores nordestinos têm abordado certos folclores locais como manifestações teatrais. Isso muitas vezes se manifesta na imposição de perspectivas europeias sobre essas expressões populares, classificando-as como teatro. Um exemplo disso é a tese de Tácito Borralho, intitulada *O Teatro do Boi do Maranhão: brincadeira, ritual, enredos, gestos e movimentos* (2012), que aborda o auto do Bumba meu boi no Maranhão como uma forma teatral. Essa abordagem suscita reflexões sobre a influência de perspectivas externas na interpretação de tradições culturais locais.

Esse processo de apagamento da matriz cultural africana é preocupante, pois subestima a complexidade das tradições que permeiam as comunidades quilombolas, as periferias e as pequenas cidades muitas vezes esquecidas pelos centros de poder, como os espaços acadêmicos.

o afro do popular é descartado na sua enunciação, promovendo um apagamento de sua matriz cultural africana, tornando-se folclore, nacional, brasileiro, popular, regional, tradicional. Com esse procedimento, corre-se o risco de se aniquilar a teia e as tensões que envolvem poder, afirmando-se o racismo epistêmico e o racismo estético. Ao evidenciar a referência matricial no uso do termo afro-popular, apresenta-se uma intenção de manifestar os aspectos de invisibilização cultural aos quais são submetidas as comunidades quilombolas, de periferias, das pequenas cidades esquecidas pelos centros econômicos e governamentais do país. (Dumas, 2022, p. 10)

A reflexão profunda da professora Alexandra Gouvêa Dumas destaca um aspecto crítico do cenário cultural brasileiro: o apagamento sistemático da matriz cultural africana, especialmente quando rotulada como “popular”. Ao ser categorizada dessa forma, a cultura afro-brasileira muitas vezes é reduzida a estereótipos e folclore, perdendo sua autenticidade intrínseca. A preocupação central reside no fato de que esse processo não apenas obscurece a riqueza das tradições enraizadas nas comunidades quilombolas, periferias e pequenas cidades, mas também promove um apagamento cultural que reforça o racismo epistêmico e estético.

Ao utilizar o termo “afro-popular”, Dumas (2022) destaca a intenção subjacente de chamar a atenção para o apagamento cultural vivenciado por comunidades quilombolas e periféricas. Este termo sugere não apenas uma forma de expressão cultural, mas um registro vivo da matriz cultural africana que é frequentemente negligenciado pelos centros de poder, incluindo espaços acadêmicos.

A tese de Tácito Borralho (2012) sobre o Bumba meu boi no Maranhão exemplifica como a imposição de perspectivas externas, muitas vezes eurocêntricas, pode influenciar a interpretação de tradições culturais locais, categorizando-as como teatro. Esse fenômeno ressalta não apenas o risco de homogeneizar manifestações culturais diversas, mas também a necessidade urgente de respeitar e valorizar a autenticidade dessas expressões.

O apelo de Dumas por valorização e respeito à autenticidade da cultura afro-brasileira não é apenas uma questão cultural, mas também uma chamada para combater as estruturas de poder que perpetuam a invisibilidade dessas comunidades nos discursos acadêmicos e governamentais. Este insight ressalta a importância de desafiar estereótipos, reconhecer a riqueza cultural das comunidades marginalizadas e rejeitar práticas que promovam o apagamento da matriz cultural africana, contribuindo assim para um entendimento mais genuíno e inclusivo da diversidade cultural brasileira.

No teatro, seria extremamente enriquecedor para as pesquisas em teatro popular estabelecer parcerias mais profundas com essas comunidades, visando aprender com elas novas epistemologias, permitindo assim um avanço mais genuíno no campo do conhecimento teatral. Esta abordagem colaborativa poderia transformar a maneira como compreendemos as diversas manifestações teatrais que constitui o nosso país. Entretanto, a real discrepância entre os registros do conhecimento teatral brasileiro reflete não apenas uma desigualdade na documentação, mas também na visibilidade dada às produções teatrais dessas regiões. As razões para esse desequilíbrio são diversas e incluem fatores históricos, culturais e econômicos.

Uma outra explicação para essa disparidade está ligada à concentração de recursos e infraestrutura cultural no sudeste do país, especialmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Essas regiões foram historicamente os principais

centros culturais e artísticos do Brasil, concentrando uma grande parte das produções teatrais, dos investimentos e dos registros históricos durante um certo período (Souza, 2009).

A centralização das atividades culturais nas grandes metrópoles muitas vezes resulta em uma maior visibilidade para as produções teatrais realizadas nesses centros, enquanto as produções das regiões norte-nordeste podem ser menos difundidas, mesmo que sejam igualmente relevantes em expressões artísticas.

Outro fator a ser considerado é a própria dinâmica cultural dessas regiões. O sudeste, especialmente Rio de Janeiro e São Paulo, foi o berço de muitos movimentos culturais e artísticos no país, o que naturalmente levou a uma maior produção teatral e, conseqüentemente, a uma documentação mais extensa. Por outro lado, as regiões norte e nordeste possuem suas próprias tradições teatrais, muitas vezes enraizadas em manifestações populares e tradicionais, como o teatro de rua, o teatro de bonecos e outras formas de expressão cultural e como já afirmou Magela Lima (2020), já possuíamos nossa própria organização enquanto manifestação teatral, tanto no Maranhão, Pernambuco ou outros territórios norte-nordeste.

Na leitura de Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis (2008, p.23), surgia ali um rótulo, uma classificação advinda de fora para dentro, de pronto, acatada, como estratégia de penetração nos espaços centrais da cultura nacional. De todo modo, é forçoso reconhecer que aquilo que o carioca Paschoal Carlos Magno nomeia, naquele momento, decorria de um movimento já bastante organizado em termos de projeto poético no contexto da cultura teatral pernambucana. É fato que o compromisso com o Nordeste vinha pautando o trabalho do Teatro do Estudante, particularmente, desde que Hermilo Borba Filho se associou ao conjunto. (Lima, 2020, p. 3)

O reconhecimento das dinâmicas culturais específicas das regiões do Brasil lança luz sobre a riqueza intrínseca das tradições teatrais, desafiando a visão centralizada em centros culturais consolidados. Enquanto o Sudeste, especialmente Rio de Janeiro e São Paulo, foi o berço de muitos movimentos culturais e artísticos, isso naturalmente resultou em uma documentação mais extensa das produções teatrais dessa região. No entanto, ao analisar as regiões norte e nordeste, percebemos que suas tradições teatrais são enraizadas em manifestações populares e tradicionais, como o teatro de rua e o teatro de bonecos.

A observação de Magela Lima (2020) sobre a existência de uma organização própria na manifestação teatral nas regiões norte e nordeste evidencia uma autonomia teatral que vai além de meras influências externas. Essas regiões não apenas possuem suas próprias tradições, mas também desenvolveram uma estrutura e organização específicas, sustentadas por uma rica herança cultural.

A leitura de Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis sobre o rótulo imposto de fora para dentro destaca um fenômeno recorrente: a classificação rápida e acrítica

de manifestações culturais como estratégia de penetração nos espaços centrais da cultura nacional. No entanto, a análise de Paschoal Carlos Magno e Hermilo Borba Filho, especialmente em relação ao compromisso com o Nordeste, revela que esses rótulos muitas vezes obscurecem movimentos culturais já organizados e dotados de projetos poéticos próprios.

Isto destaca não apenas a diversidade cultural nas manifestações teatrais brasileiras, mas também a necessidade de reconhecer a autonomia e a riqueza intrínseca das tradições regionais. Isso desafia a tendência de impor classificações externas, incentivando uma compreensão mais profunda e respeitosa da multiplicidade de expressões teatrais em todo o país.

A análise das tradições teatrais das diversas regiões do Brasil revela uma riqueza intrínseca enraizada em manifestações populares tradicionais, destacando as singularidades culturais que permeiam o tecido teatral do país. Magela Lima (2020) ressalta acertadamente que essas regiões não apenas possuem uma organização própria no âmbito teatral, mas essa organização remonta séculos, representando um legado cultural profundamente enraizado.

Ao reconhecer que, embora essas tradições possam ser rotuladas ou categorizadas como estratégias de penetração nos centros culturais, isso não deve eclipsar o movimento previamente organizado. O compromisso com o Nordeste, exemplificado pelo Teatro do Estudante e pela adesão de Hermilo Borba Filho, evidencia um esforço consciente em preservar e fortalecer a tradição teatral dessas regiões, sublinhando a importância de valorizar o patrimônio cultural já estabelecido.

A chamada à reflexão sobre a descolonização do teatro nacional emerge como fundamental para abraçar a diversidade das expressões culturais em todo o Brasil. Isso vai além de uma mera valorização simbólica; implica na valorização e documentação concretas das produções teatrais de todas as regiões. A promoção de uma história do teatro brasileiro que reflita de maneira fiel as diversas poéticas e metodologias presentes em todo o território nacional é um passo crucial na preservação das tradições regionais e na construção de uma narrativa teatral autêntica e inclusiva.

Conclusão

Ao aprofundarmos nossa compreensão das tradições teatrais em todas as regiões do Brasil, emergem novos fazeres que transcendem a mera busca por representatividade. Magela Lima (2020) nos lembra de que tais regiões já possuíam uma organização teatral consolidada, muito antes da imposição de rótulos externos. A trajetória do Teatro do Estudante, marcada pelo compromisso com o Nordeste, serve como um testemunho vívido da necessidade de preservar e promover as ricas tradições teatrais dessas áreas.

A chamada à descolonização teatral, longe de ser apenas um apelo retórico,

nos convoca a uma ação concreta: valorizar e documentar as produções teatrais de todas as regiões. Esta abordagem não se limita a corrigir uma lacuna na narrativa, mas representa um convite para construir uma história do teatro brasileiro que celebre a diversidade de poéticas e metodologias presentes em nosso vasto território.

É crucial adotarmos uma perspectiva inclusiva que vá além das limitações geográficas e históricas. Somente por meio desse olhar aberto e abrangente podemos afirmar verdadeiramente a riqueza cultural do Brasil em sua plenitude. A descolonização teatral não é apenas um ato de justiça histórica; é um compromisso ativo com a construção de um conhecimento teatral mais autêntico e representativo.

Ao reconhecermos as tradições teatrais como expressões vivas das comunidades, conectadas às suas raízes e identidades, contribuímos para a construção de uma herança teatral que transcende fronteiras impostas. Nesse processo, não apenas enriquecemos o campo do conhecimento teatral, mas também fortalecemos os laços que unem as diversas manifestações culturais em nosso país. Assim, ao abraçarmos a diversidade teatral brasileira em sua plenitude, não apenas honramos o passado, mas moldamos um futuro no qual cada voz tem seu lugar, cada tradição é valorizada, e cada palco é um reflexo autêntico da riqueza cultural do Brasil.

Referências

BORRALHO, Tácito Freire. **O teatro do boi do Maranhão**: brincadeira, ritual, enredos, gestos e movimentos. 2012. 227 f. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAFEZEIRO, Edwaldo; GADELHA, Carmem. **História do Teatro Brasileiro**: um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues. Editora UFRJ: EDUERJ: FUNARTE, Rio de Janeiro, 1996.

CAMAROTTI, Marco. **Resistência e voz**: o teatro do povo do Nordeste. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2001.

CRUZ, Valter do Carmo. **Geografia e pensamento descolonial**: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: Cruz e Oliveira, D. A. (Orgs.). Geografia e giro decolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento. Rio de Janeiro: Letra Capital, p.15, 2017.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. **Nomear é Dominar?** Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras. Rev.

Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 12, n. 4, e121806, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660121806vs01>

FARIA, João Roberto; GUINSBURG, Jaco. **História do teatro brasileiro**, volume 2: do modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, Edições SESCSP, 2013.

LIMA, Magela. **O teatro do Nordeste antes e depois da descida triunfal ao Rio de Janeiro**. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5965/14145731023820200034. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17997> Acesso em: 2 out. 2023.

MAGALDI, Sabato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. 6ª edição, Global Editora, 2004.

PRADO, Décio de Almeida. **História Concisa do Teatro Brasileiro (1570-1908)**. São Paulo, Edusp, 1999

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. NOVOS ESTUDOS 79, nov., pp. 71-94, 2007.

SOUZA, Hélia Frazão de. **Teatro e cidade**: a produção teatral do eixo Rio/São Paulo, 1940-1960. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Raylson Silva da Conceição

Aluno bolsista Capes do curso de doutorado em teatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Anteriormente, concluiu mestrado em Artes Cênicas na linha de pesquisa “Pedagogia das Artes Cênicas, Recepção e Mediação Cultural” pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde desenvolveu o estudo chamado “O ENCONTRO: do acontecimento a um olhar atento - o espetáculo O Miolo da Estória”, defendido em setembro de 2021. Possui graduação em Teatro pela UFMA (2017) e especialização em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) (2021). Entre 2013 e 2014, participou do Grupo de Pesquisa e Extensão Cena Aberta no Brasil, desenvolvendo produções artísticas, projetos de extensão e pesquisa.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5188-1261>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6676958418100463>

Variações metodológicas da pesquisa em arte: heurística híbrida

Methodological variations in art research: hybrid heuristics

Valdemir de Oliveira (UEA/UFSM)
Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi (UFSM)

Resumo: O presente texto busca possíveis respostas para a questão relativa ao que pode ser uma pesquisa em poéticas visuais. Articulando reflexões a partir das concepções sobre heurística híbrida proposta por Agnus Valente (2015) analisa e discute procedimentos operatórios no campo da investigação artística envolvendo processos criativos. Autoras como Sandra Rey (2002) e Icleia Cattani (2002) são acionadas para colaborar com as reflexões propostas. Por fim, considera-se que as contribuições do autor em questão para o campo da pesquisa em arte, no que tange aos processos heurísticos híbridos, amplia, flexibiliza e oferece alternativas para se pensar e fazer pesquisa no campo artístico utilizando-se de procedimentos condizentes com a natureza singular da área, para além das metodologias tradicionais.

Palavras-chave: Poéticas visuais; Heurística; Híbrido; Processo criativo; Metodologia; Arte.

Abstract: *This text seeks possible answers to the question of what research in visual poetics can be. Articulating reflections based on the conceptions of hybrid heuristics proposed by Agnus Valente (2015), it analyzes and discusses operative procedures in the field of artistic research involving creative processes. Authors such as Sandra Rey (2002) and Icleia Cattani (2002) are used to collaborate with the proposed reflections. Finally, it is considered that the contributions of the author in question to the field of art research, with regard to hybrid heuristic processes, broadens, makes more flexible and offers alternatives for thinking and doing research in the artistic field using procedures that are consistent with the unique nature of the area, in addition to traditional methodologies.*

Keywords: *Visual poetics; Heuristics; Hybrid; Creative process; Methodology; Art.*

Partida

Partindo da indagação inicial de como pode ser uma pesquisa em poéticas visuais, o texto aborda teorias e meios em torno da metodologia da pesquisa em arte a partir da heurística híbrida (Valente, 2015), como procedimento operatório para elaboração de uma das possíveis respostas à questão norteadora.

O campo da pesquisa em arte, desenvolvida no âmbito acadêmico, no que tange às estratégias metodológicas de investigação, possui um resumido aporte teórico se comparado a outras áreas do conhecimento, ainda que a Arte faça parte da história da humanidade desde sua gênese em diferentes concepções. O mesmo pode ser dito das estratégias específicas de investigação criadas no próprio campo das artes, sendo, talvez, as contribuições da Poiética uma das mais representativas e que vem figurando nos programas de pós-graduação em artes visuais como aporte e suporte para os mais variados temas de investigação.

Dentre as referências nacionais, evidenciamos as contribuições de Silvio Zamboni, cuja obra de 1998 ainda figura como referencial para estudos do tema, dada a sua contribuição inicial para se pensar o campo em sua já vislumbrada singularidade. Evidentemente seus escritos, mais de duas décadas depois, são lidos e marcados atualmente em suas lacunas e restrições de entendimento pertinentes à época de sua escrita, servindo como apontamento de questões básicas que, atualizadas, indicam que, embora muito se tenha avançado, o campo da pesquisa em arte, em sua natureza inter e transdisciplinar, continua em expansão e, talvez, sua característica seja a de não fixar procedimentos fechados de investigação, o que, de certa forma, seria contraditório caso fizesse, dada a unicidade de cada pesquisa e de cada processo criativo dos artistas pesquisadores, especificamente ao campo da pesquisa poética.

Outra contribuição é a obra de Blanca Brites e de Elida Tessler (2002), a qual, igualmente constitui-se em um referencial para estudo no que concerne à pesquisa em artes visuais em virtude da abrangência de tópicos discutidos por um conjunto de autores e autoras que abordam o assunto sob variados ângulos, problematizações e perspectivas, apresentando caminhos para personalizações e apropriações daqueles e daquelas que usam o livro como referência para suas práticas investigativas.

Sandra Rey (1996; 2002), que também colabora com a obra supracitada, figura como autora nacional canônica no campo da pesquisa em arte, dada sua capacidade de argumentação e exposição de perspectivas e variáveis envolvidas neste campo. Da mesma forma que discute os processos híbridos como característica presente na arte contemporânea e dedica-se, em alguns de seus textos, a discorrer sobre o assunto.

Seus apontamentos sobre a pesquisa em arte encontram ressonância e serviram de referência inicial para proposições de pesquisa na medida que direcionaram para formas específicas de se pensar o que pode ser uma pesquisa

em poéticas visuais. De todo modo, as iniciativas tendem a buscas de estratégias personalizadas para o processo criativo/investigativo, que propõem seus modos de operação conjugando possibilidades na gênese de outras estratégias pensadas dentro dos objetivos e questões propostas por cada pesquisador.

Evidente que na atualidade figuram inúmeros artigos e outras publicações sobre o tema em diferentes fontes, tendo sido intencional citar apenas estes pela sua presença recorrente em diferentes contexto e em específico naquele que fomentou a escrita deste texto¹, centrado na relação com o campo da pesquisa em arte, retomando a diferenciação proposta por Cattani (2002) em relação à pesquisa em arte e sobre arte, “A pesquisa em arte diferencia-se das outras áreas das Ciências Humanas na medida em que seu objetivo não pode ser definido a priori, ele está em “vir a ser” e se constituirá simultaneamente à elaboração metodológica.” (Cattani, 2002, p. 40).

Comumente evidenciamos adaptações de metodologias de outras áreas para a pesquisa em arte ou sobre arte. Para a questão em pauta: Como pode ser uma pesquisa em poéticas visuais? Evidencia-se a impossibilidade de uma única definição, estando permanentemente em articulação com o espectro das possibilidades. Sendo neste espaço de negociações entre entendimentos aproximados que nos direcionamos para uma experiência investigativa, reflexiva sobre os processos heurísticos de criação.

Um caso a ser considerado são as contribuições de Agnus Valente (2008; 2015), no que se refere a sua proposição de “Heurística Híbrida”, ponderando que as proposições realizadas a partir dos métodos heurísticos inscrevem-se como significativa contribuição para a ampliação do repertório metodológico da pesquisa em arte como proposto pelo autor em seu doutorado, aplicando métodos heurísticos para o desenvolvimento de obras, instituindo proposições metodológicas singularizadas para sua pesquisa e consequentemente, criações.

A tese em evidência, localiza-se na linha de pesquisa em Poéticas Visuais e está caracterizada pelo autor como “práxis criativa híbrida” (Valente, 2008) e apresenta um texto reflexivo de metalinguagem sobre as operações de hibridação em três segmentos: dos meios produtivos, sistemas artísticos e poéticas. Com o objetivo de desvendar as operações de hibridação, ocorridas durante o desenvolvimento de seu projeto artístico, analisa e conceitua tais operações através do que apresentou como “princípios híbridos multimetodológicos” (Valente, 2015), ambientados, inicialmente, no campo dos Métodos Heurísticos da Criação (Valente, 2008).

Posteriormente, o autor usará uma nova designação para identificar esses procedimentos, considerando sua contribuição teórica para os métodos heurísticos, identificando-os por Heurística Híbrida.

1 Os autores mencionados estão presentes nas disciplinas do XXXXXXXX.

Para o autor.

De um lado, na “hibridação”, temos uma analogia ao processo biológico de acasalamento, de cruzamento entre espécies no sentido de uma fertilização que pode ser casual ou intencional, natural ou induzida, interna às espécies ou não, e que, uma vez efetivada, desenvolve um processo de gestação que resulta da fusão entre as partes envolvidas. De outro lado, na hibridização, remetendo aos experimentos nucleares de bombardeamento de elétrons, encontramos um processo metaforicamente explosivo, de antagonismos e conflitos entre as partes misturadas, causando um efeito, com certeza, mas que se aproxima mais da ideia de um rompimento, de uma fissão – na hibridização, encontramos, sobretudo, a ideia do híbrido como um ser fragmentado ou fragmentário (Valente, 2015, p. 6).

No entanto, o termo vocacionado à arte contemporânea provém de outros territórios, assumindo, no campo da arte, variações de uso e permanece como atributo potente para indicação de processos artísticos produzidos até o presente momento:

No sentido dicionarizado, “hibridismo” ou “hibridez” designa uma palavra que é formada com elementos tomados de línguas diversas. “Hibridação” refere-se à produção de plantas ou animais híbridos. “Hibridização”, proveniente do campo da física e da química, significa a combinação linear de dois orbitais atômicos correspondentes a diferentes elétrons de um átomo para a formação de um novo orbital. O adjetivo “híbrido”, por sua vez, significa miscigenação, aquilo que é originário de duas espécies diferentes. Na gramática, esse adjetivo se refere a um vocábulo que é composto de elementos provindos de línguas diversas. (Santaella, 2008, p. 20).

Migrando desses universos para ser empregada a essa produção contemporânea (meados do século XX) o termo aponta para “[...] linguagens e meios que se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada” (Santaella, 2003, p. 135).

Para a estruturação e abordagem destes procedimentos o autor fundamenta-se em um amplo repertório de estudiosos que colaboram com suas inferências em diferentes graus e temas. Dentre eles, salientamos, neste texto, as contribuições de Edmond Couchot, Júlio Plaza, Marshall McLuhan e Abraham Moles (Valente, 2008), este último, notadamente na acepção dos métodos heurísticos, uma vez que:

Poder-se-ia dizer que a hibridez inaugural dos signos em mutação nos processos criativos híbridos reside no próprio artista e em seu vir a ser: podemos então situar a medida desses processos no “artista-signo híbrido” como unidade sintetizadora de formas e formatividades, em cujo estilo já se manifesta uma predisposição para essas escolhas artísticas (Valente, 2015, p. 04).

Ambientados, descrevemos o que compreendemos ser a proposição metodológica utilizada por Valente a partir do princípio híbrido metodológico, considerando sua abordagem dos processos de hibridação como procedimentos técnicos e poéticos (Valente, 2015): “princípio híbrido como uma técnica de descoberta criativa” (McLuhan, 1994, apud Valente, 2008, p. 26).

A proposição dos métodos heurísticos de criação utilizada apresenta como procedimento a práxis criativa híbrida desenvolvida sob duas abordagens: a) *work in process* e *work in progress*. Valente fundamenta os dois processos com suporte teórico de Renato Cohen (Valente, 2008, p. 234), dentre outros.

Criterioso ao apresentar os processos, o autor pontua sobre as inter-relações das hibridações, advertindo quanto a possíveis predominâncias sem que se descarte as interpenetrações entre as mesmas, desenvolvendo os processos com ênfase na práxis artística e usando como instrumento e procedimento de análise a metalinguagem que descreve os processos e articula-os com os referenciais teóricos: “o relato a posteriori das operações de hibridação desta pesquisa é apresentado como contribuição teórica aos estudos dos métodos heurísticos de criação.” (Valente, 2008, p. 26) e ainda:

Para investirmos numa reflexão sobre os processos de criação no contexto do hibridismo em artes, é fundamental atentarmos para, ou considerarmos o fato de que o próprio termo “hibridismo” já revela uma relação híbrida da arte com outras áreas do conhecimento das quais transfere o conceito e suas variantes – notadamente da genética e da física. Vale frisar que comumente associamos terminologias da biologia genética para darmos conta de processos criativos com base antes na experiência e na vivência do que no conhecimento dos conceitos científicos [...]. (Valente, 2015, p. 5).

A questão presente é de natureza complexa e aderindo essas características de hibridação tende a multiplicar as formas de aproximação do tema. Instaura no labirinto das questões contemporâneas possibilidades combinatórias de percursos.

Ao aplicar procedimentos híbridos, chega a contribuições inovadoras para os métodos heurísticos, no que se refere aos preceitos apresentados por Abraham Moles, organizando-os por seu caráter operador (Valente, 2008).

Assim, temos a Hibridação dos meios ou hibridação intersensorial na qual o autor analisa o processo criativo da obra², a qual se desenvolve em ambiente tecnológico e envolve diálogo entre múltiplos meios, onde “os meios correspondem a aspectos sensoriais ligados aos sentidos físicos humanos” (Valente, 2008, p. 28) e por mobilizar “diferentes sistemas além da Arte, revelando uma reflexão interdisciplinar que absorve outras áreas de conhecimento, em aproximações e licenças poéticas [...]” (Valente, 2008, p. 29).

Um segundo processo é a Hibridação dos sistemas ou hibridação intertextual-

2 Útero, portanto, Cosmos, obra que dá título à tese de Valente.

semiótica que se desenvolve em aproximação com o método da transferência proposto por Abraham Moles, que envolve as analogias e deslocamentos de um campo do saber para outro domínio e privilegia “as associações que ocorrem por similaridade/semelhança, promove conexões entre um ou mais caracteres qualitativos entre os sistemas envolvidos” (Valente, 2008, p. 30).

Em terceiro, apresenta a Híbridação das Poéticas ou hibridação interformativa, compreendida como “aquela que se configura predominantemente ‘sob o signo da formatividade’³ e que, no projeto, se estende desde a produção até a recepção da obra” (Valente, 2008, p. 36).

Tais procedimentos metodológicos sistematizando fases e organizando processos ao longo do percurso caracteriza uma possibilidade metodológica para a pesquisa em arte considerando a utilização de métodos heurísticos no campo das poéticas visuais.

Recorrendo a algo já instituído no campo da pesquisa, o pesquisador recorreu a utilização do Memorial Descritivo, nomeado desta forma por ele, como instrumento de organização dos dados. Recurso que se assemelha aos diários de bordo, frequentemente utilizados em pesquisas envolvendo processos criativos – poéticos. Nele, o autor descreve a análise da práxis artística – metalinguagem, organizando o memorial em dois níveis: macroestrutural e microestrutural, relacionando e descrevendo as obras e procedimentos. Sendo que no primeiro nível foca no binômio “produção/recepção” (Valente, 2008, p. 151), apresentando a organização geral do projeto artístico a partir das três situações de hibridação (na criação, por transposição e na recepção).

Como forma de visualizarmos o processo de abordagem realizado por Valente, transcrevemos as definições de cada grupo apresentadas por ele por meio da metalinguagem. As hibridações na criação envolvem o conjunto de obras que “demandaram um processo de criação específico para o projeto [...] que envolvem uma formatividade híbrida que mescla Poesia Concreta e Visual, estendida para o ambiente digital – ou seja, Poesia Digital” (Valente, 2008, p. 152). As obras foram apresentadas individualmente.

Na hibridação por transposição, de natureza complexa, envolvem procedimentos de transposição de obras preexistentes elencados pela afinidade dos mesmos com o projeto artístico que se desenvolvia, ocorrido por meio de dois procedimentos distintos: a introdução de uma obra pré-existente em outro contexto – “gesto intertextual” (Valente, 2008, p. 176) – em ressignificações mútuas, e a transposição sucedida da recriação da mesma, “através de uma ação tradutora intersemiótica” (Valente, 2008, p. 176).

Na hibridação na recepção, estão as obras onde o processo criativo teve

3 O autor indica a obra Pareyson, Luigi. Estética: teoria da formatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993 como aporte teórico para sua concepção de formatividade.

ênfase nessa etapa - recepção. “São obras que promoveram hibridações predominantemente através da interatividade, absorvendo a ação e o *formar* do interator, fundadas na relação autor/obra/recepção” (Valente, 2008, p. 212, grifo do autor).

No que se refere ao nível microestrutural dos processos criativos opera com a descrição - métodos heurísticos de criação – destacando “[...] as operações poéticas e hibridações presentes e/ou predominantes em cada obra em particular [...]” (Valente, 2008, p. 151).

Com estas subclassificações, o autor apresenta de forma categorizada seu percurso investigativo que envolveu os métodos heurísticos de criação em consonância e coerência com pesquisas em poéticas visuais no que se referem a pesquisas em arte (REY, 2002), valendo-se de instrumentos como o Memorial Descritivo para sistematização das informações e apresentação das mesmas, utilizando-se dos processos de hibridização das metodologias para melhor atender as especificidades da pesquisa, tal como o emprego da metalinguagem, uma vez que a tese tanto apresentou as imagens das obras como os textos descritivos e analíticos das mesmas.

As estratégias adotadas pelo pesquisador foram posteriormente nomeadas por ele como “Heurística Híbrida”, assim definida:

Princípio híbrido multimetodológico que propõe não somente o livre trânsito entre as metodologias, mas que, sobretudo, aponta uma heurística marcada pela mescla de diferentes métodos, constituindo uma criação fundada em uma metodologia híbrida de contornos indefinidos [...] que eu denominaria doravante de Heurística Híbrida [...]. (Valente, 2015, p. 16).

O autor considera suas concepções como colaborações teóricas ao campo dos métodos heurísticos ao propor as três abordagens: hibridação intersensorial; hibridação intertextual-semiótica e hibridação interformativa. Parece-nos pertinente pontuar que, para além de sua constatação, a estruturação e o percurso metodológico instauram novos modos de se pensar e fazer pesquisa no campo das artes visuais, no qual o processo de hibridização pode assumir, em certo grau, a condição de procedimento metodológico constitutivo e investigativo no processo, abrindo e expandindo as possibilidades de mesclas entre diferentes métodos para atender as demandas – sempre singulares – da pesquisa poética.

Vislumbra-se uma possibilidade de ampliação da abordagem metodológica trazida pelo campo da poética ao considerar o processo de instauração da obra como significativo e válido nas pesquisas em artes visuais, uma vez que na proposição de Valente este se estenderia também para o momento da recepção, em seus diferentes modos de interação, seja de forma tradicional ou nos ambientes digitais, trazendo questões na sua investigação que o levaram a outros lugares, resultando nas inovações apresentadas.

Dentre as considerações possíveis de serem feitas a partir do estudo reflexivo sobre a proposta – Heurística Híbrida – podemos dizer que os métodos heurísticos de criação apresentam uma fértil contribuição com a expansão dos modos de pensar a metodologia de pesquisas desenvolvidas no campo das Poéticas Visuais. Características como flexibilidade e ambiente aberto para hibridações em diferentes níveis, neste caso metodológicos, tendem a dar conta de demandas peculiares dos processos criativos – investigativos – que nem sempre encontram correspondência nos métodos tradicionais e cujas adaptações, por vezes, geram distorções problemáticas tanto epistemológicas como operacionais, afetando tanto o desenvolvimento da pesquisa como as próprias criações.

Como toda pesquisa, está situada em um tempo e espaço, o qual a limita sob estes aspectos, porém, acreditamos que a tese de Agnus Valente possui elementos que lhe deram longevidade e possibilidade, tal como pretendida por ele em seus objetivos, de aplicação, ampliação e desdobramentos em outros espaços da criação artística, dando continuidade ao processo das hibridações.

Como procedimento e instrumento no ato de instauração de projetos de pesquisa, a Heurística Híbrida proposta pelo autor, legítima, amplia e flexibiliza entendimentos por meio dessas hibridações frequentemente necessárias e tão características da contemporaneidade que adentra na própria metalinguagem, se pensarmos que estamos vivendo em um tempo de compartilhamento de espaços com as inteligências artificiais.

A heurística, usando de procedimentos e estratégias em negociação, igualmente hibridizados e abertos, capazes de adaptarem-se às variações do percurso, inerentes tanto à noção de projeto como de processo criativo figura como uma abordagem capaz de mover-se no vasto campo das possibilidades da arte atualmente, contribuindo para uma metodologia da pesquisa em arte, fundamentada e portadora de seu rigor mas distanciando-se de uma rigidez que a aprisione e a subjugue, garantindo-lhe a liberdade necessária para continuar sendo criadora de mundos e também outras formas de se pensar e fazer pesquisa.

Referências

BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CATTANI, Iceia Borsa. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero** – metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 35 - 50.

MACLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1994.

REY, Sandra. Da teoria à prática: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em artes visuais. **Porto Arte**. Ed. Universidade UFRGS, 1996. V. 7. N. 13. P. 69 – 80.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em arte. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero** – metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 123 – 140.

SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista das mídias locativas. São Paulo: Paulus, 2003. **Revista Famecos**. Porto Alegre: n. 37, p. 20-24, dezembro de 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4955/495550193004.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

VALENTE, Agnus. Heurística híbrida e processos criativos híbridos: uma reflexão sobre as metodologias da criação no contexto do hibridismo em artes. In: FIORIN, Evandro; LANDIM, Paula da Cruz; LEOTE, Rosangela da Silva (Org.). **Arte-ciência: processos criativos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. (Coleção PROPe Digital - UNESP). ISBN 9788579836244. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123646>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VALENTE, Agnus. Útero portanto **Cósmos** – hibridação de meios, sistemas e poéticas de um sky-art interativo. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-14052009-154333/pt-br.php>. Acesso em: 02 jul. 2020.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

Valdemir de Oliveira

Doutorando em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Pesquisa dança, artes visuais, performances, arte e mediações tecnológicas e videodança.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0066-5208>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5533408210488102>

Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi

Professora Associada do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Design CNPq. Possui graduação em Artes Visuais/Desenho e Plástica (Bacharelado) UFSM (1984), Graduação em Design/Comunicação Visual (Bacharelado) pela UFSM (1986), Especialização em Design de Superfície pela UFSM (1990), Mestrado em Engenharia de Produção/Gestão do Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Engenharia de Produção/Gestão do Design pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria, RS, sendo atualmente Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART-UFSM). Integra a Diretoria da Editora do PPGART e o Comitê Editorial da Revista Contemporânea do PPGART. É membro da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Brasil) e membro da Artech International (International Association for Computer Arts).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0490-1258>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1234650265478193>

Criatividade em movimento: uma análise dos processos criativos na Mauricio de Sousa Produções

Creativity in motion: an analysis of creative processes at Mauricio de Sousa Production

Cecilia Almeida Salles (PUC-SP)

Guilherme Francini (PUC-SP)

Resumo: Nos mais de 60 anos de carreira como quadrinista, Mauricio de Sousa construiu um legado profundamente enraizado na cultura brasileira. Por meio de seu estúdio, Mauricio de Sousa Produções (MSP), ele enfrentou significativas mudanças tecnológicas e sociais. Entretanto, seus personagens continuam com a mesma popularidade. Este artigo, através de uma visita ao estúdio, pesquisas e entrevistas, busca compreender os processos criativos que possibilitam o dinamismo e adaptabilidade da MSP frente aos desafios dos novos tempos.

Palavras-chave: crítica de processo. processo criativo. história em quadrinhos. Mauricio de Sousa. literatura infantil brasileira.

Abstract: For over more than 60 years of career as a comic book artist, Mauricio de Sousa has built a legacy deeply rooted in Brazilian culture. Through his studio, Mauricio de Sousa Productions (MSP), he has faced significant technological and social changes. However, his characters continue to maintain the same popularity. This article, through a studio visit, research, and interviews, seeks to understand the creative processes that enable MSP's dynamism and adaptability in the face of the challenges of the new times.

Keywords: process critique. creative process. comics. Mauricio de Sousa. brazilian children's literature.

Esta pesquisa se insere em um campo mais amplo dos estudos de processos de criação, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Processos de Criação no âmbito dos programas de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária e Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

É interessante observar que os interesses dos membros do grupo têm sido responsáveis pela ampliação dos objetos de estudo e, consequentemente, do âmbito da crítica de processo. Neste contexto, passamos a discutir as especificidades dos processos de criação em grupo e, mais especificamente, do HQ de Maurício de Souza de modo ainda inédito.

Introdução

Há 65 anos, Mauricio de Sousa fundou sua própria empresa de quadrinhos e lançou a primeira revista, *Bidu*, protagonizada por um cachorro inspirado no Schnauzer que teve quando pequeno, chamado Cuíca. Nos anos que se seguiram, Sousa criou mais uma variedade de personagens que cativaram o público, com destaque para Mônica, de 1963, baseada em sua filha, que rapidamente se tornou o símbolo máximo da empresa e dos gibis. Foi através dela, uma garota forte e dentuça, que nasceu a conhecida Turma da Mônica, composta por diversos personagens igualmente carismáticos e muitas vezes inspirados em figuras reais do entorno de Sousa.

Seis décadas depois, a popularidade da Turma da Mônica permanece inabalada e continua a se expandir para novos territórios e plataformas. Foram muitas as mudanças tecnológicas e sociais pelas quais a Turma da Mônica passou: a popularização da televisão, a computação e a internet, os smartphones e as mídias sociais. Além dos quadrinhos impressos, as personagens de Mauricio de Sousa estão presentes nas redes, no cinema, nas plataformas de *streaming*, no YouTube e em produtos licenciados. Como exemplo desse sucesso, vale destacar o personagem Jotalhão, elefante que estampa as embalagens do molho de tomate Cica desde a década de 1970, tornando-se um dos mais longevos licenciamentos de marca do mundo (Universo HQ, 2017).

A onipresença da Turma da Mônica é possível graças ao esforço de uma grande equipe criativa, composta por roteiristas, desenhistas, designers, animadores e outros talentos. Esses profissionais não apenas se mantiveram flexíveis diante das constantes mudanças tecnológicas e culturais, mas também se adaptaram a elas com maestria, preservando a essência das histórias e das personagens em diferentes mídias e formatos. Este artigo, baseado em uma visita realizada à Mauricio de Sousa Produções (MSP) em 19 de dezembro de 2023 e em uma entrevista concedida pelo roteirista Paulo Back — que trabalha no estúdio há 30 anos — tem como objetivo explorar os intrincados processos criativos que permeiam o estúdio, bem como eles se relacionam com o contínuo sucesso e impacto cultural da Turma da Mônica.

A MSP

A MSP é uma empresa familiar, administrada por seu fundador, Mauricio de Sousa, sua esposa e diretora de arte, Alice Takeda, e seus filhos. Eles participam ativamente do cotidiano da empresa e costumam levar Bidu, o atual mascote da família, para o trabalho. O estúdio, que fica no bairro da Lapa, em São Paulo, é uma verdadeira imersão no universo da Turma da Mônica, cujos personagens e paisagens permeiam e decoram cada canto de cada ambiente. Desde uma pracinha, na parte externa do condomínio, até o teto do escritório.

Passada a recepção, o visitante se depara com uma releitura da sala na qual Mauricio de Sousa trabalhou como repórter policial na Folha da Manhã (Folha de S. Paulo, 2020). Ela contém um almoxarifado, onde descansa uma máquina de escrever, uma escrivaninha, uma cadeira e um mancebo de madeira. Nas paredes, algumas fotos de Sousa em ação como jornalista. Sobre a mesa pairam três tirinhas de quadrinhos verticais ao lado de uma enorme, que se estende até o chão. Uma placa explica que se trata de um “filminho” intitulado *Pedro Malazartes e o Corvo Mágico*, que Sousa criou ainda quando criança. Ao lado de sua mesa, o mancebo segura um sobretudo cáqui e um chapéu, que parecem pertencer a um detetive de filme *noir*. A roupa compunha o personagem Dick Tracy, de quem Sousa emprestou o figurino, como forma de lidar com a timidez durante os 5 anos em que atuou como repórter.

Ainda como jornalista da Folha, Sousa conseguiu publicar sua primeira história em quadrinhos, uma tirinha vertical do Bidu, na Folha da Tarde. Dois anos depois, ele deixou de atuar como repórter e passou a se dedicar com exclusividade para a função de cartunista para o veículo. Mas foi demitido após se envolver em uma campanha que exigia cotas para artistas brasileiros em jornais e editoras.

A demissão foi um momento desafiador para Sousa, que teve de voltar a morar com os pais, em Mogi das Cruzes. Com o dinheiro que lhe restou, ele calculou até onde poderia ir de ônibus e quais eram os jornais em um determinado raio dessa região. Ofereceu, então, para esses veículos, tirinhas com personagens inéditos e uma promoção na qual eles compravam duas tirinhas e ganhavam uma terceira. Com isso, conseguiu voltar a publicar e surgiram muitos personagens novos.

Além de personagens baseados em pessoas de seu entorno, surgiram alguns mais fantasiosos inspirados em personagens americanos. É o caso de Penadinho, fantasma criança como Gasparzinho, do Astronauta, inspirado nas aventuras espaciais de Flash Gordon, e Piteco, homem das cavernas como Brucutu. Piteco, inclusive, foi um personagem criado para o jornal carioca *Tribuna da Imprensa*, que o contratou justamente com o intuito de desenvolver uma história em quadrinhos brasileiras.

Em pouco mais de quatro anos, Sousa não apenas voltou a trabalhar para a Folha, para o suplemento infantil do jornal, como também passou a distribuir as tirinhas que produzia para jornais de São Paulo para veículos de todo o país. As

histórias em quadrinhos assinadas por Mauricio de Sousa chegaram a circular por mais de 400 jornais, de norte a sul do Brasil. Todos queriam e aceitavam todo e qualquer personagem criado pelo cartunista.

Após todo o sucesso no meio impresso com suas tirinhas e gibis, Sousa passou a vislumbrar novos horizontes. Com o vetor sempre orientado para o futuro, ao longo das décadas, ele produziu peças de teatro, livros, animações para a televisão e para o cinema, produtos, parques temáticos e muito mais. Hoje, o foco do cartunista está nos filmes e séries com atores reais, chamados de *live-action*. Além dos longas da Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem e Chico Bento, isso inclui um projeto de cinebiografia, no qual poderá ser interpretado por seu filho Mauro.

O processo de criação de um gibi

Ao virar para a esquerda, o visitante entra em um corredor que abriga uma pequena exposição sobre o cartunista e seu estúdio. Em um mural, os primeiros gibis publicados ficam pendurados juntamente com antigas matérias de jornal. Há uma prateleira com premiações nacionais e internacionais conquistadas ao longo das décadas. Do outro lado, uma pequena televisão de tubo mostra a primeira aparição da personagem Mônica na telinha. Há também uma enorme lata de molho de tomate Cica estampada pelo Jotalhão e os primeiros bonecos licenciados da Mônica e do Cebolinha, gastos e muito diferentes do design atual, mas protegidos por uma redoma de acrílico como verdadeiras joias.

A exposição segue com uma estação de trabalho que mostra o passo-a-passo da produção tradicional de um gibi: desde o roteiro inicial até a fase final de colorização. Estes elementos — *roteiro, desenho, letra, arte-final, revisão final e cor* — ainda hoje definem os diferentes estágios dentro da indústria. Para ilustrar este processo de criação, a exibição traz diferentes estágios da página de abertura da história “Turma da Mônica em uma aventura no Museu”. As mudanças ocorridas em cada etapa desse desenvolvimento são de grande relevância para o presente estudo e, portanto, merecem uma análise minuciosa.

Roteiro

O roteiro é o primeiro registro oficial das histórias em quadrinhos. Em muitos estúdios, ele se assemelha a um roteiro cinematográfico, composto unicamente por texto. Além das falas das personagens, ele apresenta uma descrição por escrito do que será representado visualmente em cada quadro. Essas descrições são um complemento necessário para a compreensão da história e apresentam também algumas sugestões para a equipe de arte.

A cultura dos roteiristas da MSP vai um passo além. Na empresa, eles entregam o que chamam de “rafe”, um documento que se assemelha mais a um storyboard de animação do que a um roteiro de cinema. Isto é, como forma de criarem

histórias menos dependentes de texto e até de testarem suas próprias ideias antes de as colocarem adiante, os próprios roteiristas desenham rascunhos do que será representado na versão final.

Para organizar e otimizar o processo de criação de um rafe, os roteiristas partem de um livreto composto por folhas de papel sulfite grampeadas, que já contêm um cabeçalho com o nome da revista sendo produzida e o número total de páginas daquela história, além de um rodapé que inclui a numeração da página atual e espaço para a data e assinatura do roteirista. Cada página também apresenta um grid modular¹, com apenas uma coluna dividida em quatro módulos iguais. Esses módulos podem ser subdivididos horizontalmente, caso o roteirista deseje criar mais quadros, ou combinados verticalmente para formar quadros maiores.

Assim como é habitual no início de cada história, o exemplo colocado na exposição apresenta o primeiro quadro da narrativa em destaque, ocupando metade da página, ou seja, os dois primeiros módulos do grid. A sequência é mais fluida e varia de acordo com as escolhas do roteirista. No exemplo dado, o quadro seguinte ocupa o tamanho exato do terceiro módulo do grid e o módulo final está dividido em dois quadros. Essa limitação de layout resulta não apenas em uma unidade visual, mas também estabelece uma espécie de “jogo” para os roteiristas, que devem construir suas histórias em cima de uma regra pré-estabelecida.

Outra especificidade da cultura da MSP em relação aos roteiristas é que eles têm a liberdade de produzir no local que lhes seja mais conveniente. Essa abordagem permite com que roteiristas de todo o país possam contribuir com o estúdio. Um fenômeno inaugurado por Paulo Back, que ingressou na empresa como *freelancer* em 1994 e, por morar em Florianópolis, sempre contribuiu de maneira remota.

Sobre esse aspecto, Alice Takeda atribui a questão da inspiração. Ela exemplifica com o caso do escritor das histórias de Chico Bento, que gosta de se retirar para áreas rurais, buscando na atmosfera bucólica, semelhante àquela do personagem, repertório para suas narrativas. Afinal, as histórias costumam partir de algum acontecimento no cotidiano do roteirista.

Em relação ao conteúdo a ser desenvolvido na história, em sua entrevista, Paulo Back sintetiza como uma questão de empatia. O roteirista deve se colocar no lugar do Mauricio de Sousa, do leitor dos quadrinhos e da própria personagem. Back estabelece três critérios, em forma de perguntas, que diz seguir religiosamente: “como o Mauricio de Sousa faria esse roteiro?”, “como o leitor se sentiria ao lê-lo?” e, mais importante, “a história é condizente com a visão da personagem?”. Ele enfatiza a importância da personagem, argumentando que são elas que realmente escrevem os quadrinhos. O roteirista é visto apenas como uma ferramenta para

1 O grid pode ser definido como um “conjunto específico de relações de alinhamento que funcionam como guias para a distribuição dos elementos num formato”. Os grids são compostos pelos mesmos elementos básicos: colunas, guias horizontais (flowlines), módulos e zonas espaciais (SAMARA, 2015, p. 24-25).

registrar cada história, como se cada personagem tivesse vida própria.

Depois de terminado, cada roteiro segue para aprovação, uma responsabilidade que Mauricio de Sousa nunca delegou, mas que começou a compartilhar com sua filha Marina, que divide a função com Paulo Back. Segundo Back, Sousa sempre foi rigoroso e, quando reprova um roteiro, se limita a dizer: “está fraco”. Em caso de reprovação, o rafe volta para o roteirista, que deve decidir entre aprimorar a história ou investir em outra.

Desenho

Após a aprovação do roteiro, os desenhistas iniciam o trabalho de ilustrar cada quadro com base no rafe. Um grupo com cerca de quatro ou cinco funcionários mais antigos não se adaptou ao desenho digital e continua a produzir de maneira tradicional. Dentre eles está Sidney Losano, conhecido como Cidão, que inspirou o personagem Louco e já trabalha na empresa há mais de 50 anos.

No método tradicional, os desenhistas iniciam seus esboços em páginas tamanho A3, muito maiores do que o formato final do gibi, o que facilita o processo de desenho. Eles utilizam a cor azul, devido a uma técnica engenhosa: como as fotocopiadoras antigas possuíam uma limitação em relação à reprodução desta cor, especialmente o tom conhecido como “*non-photo blue*”², os desenhistas esboçavam com lápis azul até chegarem à versão final do desenho, feita com grafite preto. Nas fotocópias, as linhas azuis se tornavam imperceptíveis, permitindo que apenas a versão final fosse reproduzida.

Ao longo do tempo, o processo de desenho foi responsável por burilar o design de cada personagem, tornando-o cada vez mais simples e icônico. Essa simplificação ocorreu em várias frentes, às vezes de maneira intencional, em busca de otimizar o tempo de produção e facilitar a reprodução em série por diversos artistas, às vezes de forma orgânica, passando pela visão estética de um ilustrador específico, que acaba se tornando a norma para os demais, ou até por obra do acaso, com incidentes positivos.

Personagens icônicos

Segundo os animadores americanos Brent Noll e Maximus Pauson (2020), o bom design de personagem envolve três características-chave: o *exagero*, a *paleta de cores* e a *silhueta*. Os três são aspectos que dizem respeito à clareza do design e que permitem com que a personagem seja facilmente reconhecida em diferentes mídias e estilos. O exagero é a forma como uma personagem representa uma caricatura da realidade. Ou seja, ele pega elementos da realidade e os exagera.

O exagero é algo que Mauricio de Sousa sempre fez muito bem em relação à personalidade de cada personagem. Por exemplo, a Mônica é forte e cabeça

² “Azul não fotografável” em uma tradução livre para português.

quente. Cebolinha é engenhoso e troca a letra “r” pela letra “l”. Magali é esfomeada e ama melancia. Cascão odeia tomar banho e tem medo de chuva. Todos muito simples e específicos. Já, conforme mencionado anteriormente, a paleta de cores e a silhueta foram dos aspectos que se desenvolveram com o tempo.

Inicialmente, as tirinhas eram publicadas exclusivamente em jornais que, na época, eram impressos exclusivamente em preto-e-branco. Portanto, para os primeiros personagens, não havia uma atribuição de cor específica. Encontravam-se todos em alguma gradação de cinza. Mesmo em sua primeira publicação em cores, já em sua revista homônima, Bidu se manteve cinza, como o cachorro que o inspirou. Entretanto, a gama de cores para impressão era muito limitada e o cinza não era uma cor fácil de ser impressa com fidelidade. Por esse motivo, Bidu acabou ganhando um aspecto azulado no gibi. Sousa ficou contente com o resultado incidental, e passou a atribuir cores mais fantasiosas não apenas para Bidu, mas para muitos de seus personagens animais.

O Jotalhão era rosa, mas acabou se tornando verde com o início do licenciamento para o molho de tomate Cica. Uma forma de contrastar mais com a embalagem vermelha, e de dar um aspecto “italiano” para o redesign. O roteirista Paulo Back ainda supõe que a cor verde do cachorro floquinho foi escolhida porque ele vivia sendo confundido com uma planta nas tirinhas de jornal. Originalmente, ele havia sido idealizado com laranja. Uma cor mais próxima da realidade. Por fim, Sansão era amarelo e se tornou azul, de forma a contrastar melhor com o vestido vermelho da personagem (Folha de S. Paulo, 2023).

Com os gibis coloridos e alguma experiência, as paletas de cores passaram a ser escolhidas de maneira mais intencional. É o caso do núcleo da Turma da Mônica, cujas roupas têm paletas muito específicas atribuídas para cada personagem. Mônica é consistentemente retratada com roupas vermelhas, Magali com amarelo, Cebolinha com verde, e Cascão com uma combinação de vermelho e amarelo. Essa consistência não só adiciona identidade visual aos personagens, mas também facilita a sua identificação instantânea pelos leitores.

Para avaliar adequadamente a silhueta de um personagem, é preciso imaginá-lo preenchido completamente de preto, sem qualquer detalhe interno no design. Uma silhueta eficaz é aquela que, por si só, é capaz de distinguir a personagem de qualquer outra. Ao longo das décadas, as silhuetas das personagens criadas por Mauricio de Sousa passaram por grandes transformações, até resultarem no atual aspecto arredondado e distintivo, cada uma com características muito específicas.

Os primeiros estudos que Mauricio de Sousa fez para retratar sua filha Mônica como personagem eram semi-realistas, mas ela já apareceu nos gibis de maneira simplificada, à semelhança de seu colega Cebolinha. Com o tempo, seus olhos e dentes foram ganhando ainda mais destaque, suas bochechas também cresceram, concedendo um aspecto mais terno à personagem, e seu cabelo, antes composto

de muitos traços, foi simplificado até ser composto de exatas cinco mechas em formato de banana e um arrepiado com mais três fios.

Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali e muitas das crianças da Turma da Mônica parecem ter saído de uma mesma matriz, mas seus cabelos e vestimentas criam silhuetas singulares, que permitem uma rápida identificação.

Até os anos 1970, as personagens da Turma da Mônica tinham um aspecto pontiagudo. Ao final da década, com o sucesso das tirinhas, Mauricio decidiu investir na produção de longa-metragens. Ele comprou uma produtora de filmes animados e, para desenvolvê-los, decidiu atualizar o design de suas criações. As formas foram arredondadas pelas mãos de Emy, uma artista do estúdio, e da própria Alice Takeda, que era arte-finalista na época. Também ganharam tridimensionalidade através do trabalho de José Márcio Nicolosi, conhecido como Zé Márcio, também cartunista da MSP, mas que foi realocado para trabalhar nos filmes. Essas mudanças facilitaram a adaptação para o universo das animações e estabeleceram a identidade visual que prevalece até os dias de hoje.

Definidos alguns dos processos que levaram ao design atual dos personagens e como é a forma tradicional do desenho, que ainda existe na empresa, é preciso pontuar que o restante da equipe desenha de maneira digital. Através de um tablet conectado ao computador, os desenhistas esboçam cada página com o mesmo preciosismo de décadas atrás. Não há qualquer personagem ou item “pré-fabricado” e os tablets, sensíveis à pressão, permitem com que cada artista imprima sua própria singularidade.

Letra

Com os desenhos finalizados e os layouts bem estabelecidos, as páginas são encaminhadas para um letrista. Sua responsabilidade é aplicar os textos em cada um dos balões de fala e demais conteúdos escritos do gibi. Até recentemente, esse processo envolvia unicamente a escrita manual. Ou seja, assim como ocorria nas tirinhas de jornal, a parte textual de cada revistinha era composta exclusivamente por letterings.

Os letterings sempre seguiram um padrão com formas arredondadas e amigáveis, típico de histórias em quadrinhos. Além disso, as letras são todas escritas em caixa alta, para facilitar a leitura por parte das crianças e o encaixe do texto nos balões de fala. Palavras com erros gramaticais propositais e estrangeirismos são destacadas com o uso de negrito e itálico.

Em relação ao texto voltado ao público infantil, Paulo Back complementa que a MSP sempre busca escrever diálogos que representem fielmente conversas de crianças, de maneira simples e coloquial. Os roteiristas tentam evitar o uso de gírias e de regionalismos, mas a forma de se falar é centrada em São Paulo, com predileção pelo uso de “você” ao invés de “tu”, por exemplo. Palavras com duplo sentido também são evitadas, especialmente no caso do personagem Cebolinha,

cuja dicção pode prejudicar a compreensão do texto.

Recentemente, após décadas de escrita manual, uma fonte baseada nos clássicos letterings foi confeccionada sob encomenda e exclusivamente para o estúdio. Denominada “Maurício”, ela é aplicada sobre os layouts através do software de design editorial da Adobe, o InDesign.

Além do texto em si, cabe aos letristas estabelecerem o tamanho e o formato dos balões de fala. Estes são recursos expressivos que indicam qual é a personagem emissora, complementam sua entonação e até se essa fala se trata propriamente de uma fala ou de um pensamento.

Arte-final

Após a etapa do desenho e das letras, cada página é passada a limpo pelas mãos de arte-finalistas. Tradicionalmente, eles fariam uma fotocópia da página entregue pelo desenhista e definiriam cada traço utilizando tinta nanquim preta. Os detalhes de acabamento, assim como as variações de espessura entre diferentes linhas, são importantes códigos para o leitor. Elas criam sugestões de luz e sombra, de profundidade e até das texturas de alguns materiais, como é o caso de vidro ou concreto, por exemplo.

Assim como os desenhistas, os arte-finalistas também foram responsáveis pela introdução de algumas inovações também. Um exemplo conhecido é a maneira como o cabelo do personagem Cascão passou a ser retratado através de um borrão de nanquim. Essa técnica envolvia os arte-finalistas sujarem o próprio dedo na tinta, para, em seguida, utilizá-lo como ferramenta para esfumá-la. O resultado é mais texturizado e indefinido do que uma forma desenhada.

Atualmente, o meio digital também substituiu a tradicional tinta nanquim sem qualquer comprometimento artístico. Através de uma mesa digitalizadora e de sua respectiva caneta, capazes de simular as variações de espessura das linhas, de acordo com a pressão exercida pela caneta sobre o dispositivo, os arte-finalistas repetem os mesmos processos de antes. Os diferentes pinceis disponíveis no Photoshop são capazes de recriar as mais variadas texturas, inclusive a do cabelo.

Cor

Quando todas as linhas, tanto das imagens quanto dos textos, estão bem definidas, começa o processo de colorização. Tradicionalmente, o departamento de cores trabalhava com uma cópia reduzida da arte final, próxima ao tamanho real do gibi a ser impresso, e coloria cada página à mão, utilizando lápis de cor. Após a conclusão, eram atribuídos códigos a cada cor, para que a gráfica pudesse realizar a impressão colorida. Isso garantia um acabamento homogêneo das cores, sem a textura característica do lápis de cor.

Atualmente, a aplicação das cores se dá por meio digital. Uma colorista recebe o arquivo final de cada página e, com o pincel do Photoshop controlado por um

tablet conectado ao computador, ela fecha cada espaço aberto entre as linhas criadas pelo arte-finalista utilizando a cor que deseja aplicar. Ao finalizar essa etapa, ela preenche cada forma rapidamente utilizando a ferramenta “balde de tinta”. As paletas de cores já são pré-definidas, há uma específica para as cenas diurnas, e outra para as noturnas. A grande diferença entre as duas é a temperatura das cores. A primeira com tons mais quentes, a outra, frios.

Com exceção da capa, onde há um trabalho mais elaborado com degradês e sugestões de luz e sombra, os artistas nunca adaptam as cores das personagens, principalmente, as de suas vestimentas, para os diferentes ambientes e fontes de luz. Quando uma cor é impressa ligeiramente diferente, como por exemplo, quando a roupa da Mônica parece estar um pouco mais rosada do que o vermelho habitual, centenas de reclamações inundam o estúdio, a maioria vinda de crianças fãs dos personagens.

Outro aspecto imprescindível e muito característico da identidade visual dos gibis da Mauricio de Sousa Produções são os quadros multicoloridos. Na mesma página, cada quadro é pintado com seu respectivo fundo em cores diferentes, mesmo que isso não siga uma lógica de continuidade na cena. Até as plantas e paredes variam de cores para criar esse efeito lúdico e estimulante.

Durante a visita, a colorista demonstrou a enorme diferença entre uma mesma tirinha pintada com o fundo de cada quadro apenas em azul, por se tratar do céu, e com ele variando entre azul, amarelo e vermelho. Na sequência, ela também recoloriu a cena diurna com os tons noturnos. Por mais que sejam códigos muitas vezes inconscientes para o leitor, a quebra dessas regras é muito perceptível, resultando em uma sensação de que não se trata de uma tirinha real da Turma da Mônica.

Revisão final

A última etapa do processo é a revisão final, realizada antes que os gibis sejam encaminhados para a gráfica, onde serão impressos e posteriormente distribuídos para as bancas de jornal e assinantes. Em cada etapa da produção, o gibi passa por uma revisão antes de passar para a próxima. Contudo, como qualquer produto editorial, ainda mais voltado ao público infantil, a revisão final é uma parte imprescindível para garantir que o texto esteja de acordo com as normas gramaticais vigentes.

No caso da MSP, além de corrigir qualquer erro gramatical, o revisor também é responsável por garantir as especificidades da fala de cada personagem. É o caso do conhecido “caipirês” das falas de Chico Bento. Segundo Paulo Back, o próprio Mauricio de Sousa e uma revisora específica, chamada Ivana, são as únicas pessoas do estúdio capazes de escrever em “caipirês” de maneira apropriada.

Voltando à exposição, ela segue com um enorme pôster de um dos primeiros longas-metragens animados da Turma da Mônica, o *A Princesa e o Robô* (1984),

e algumas etapas do processo de criação de uma animação. Mais alguns itens terminam por contar a história de sucesso de Mauricio de Sousa e da MSP. O visitante, então, vira à direita e pode adentrar em um grande corredor, onde trabalham os colaboradores responsáveis pelos famosos gibis. Do lado esquerdo, roteiristas escrevem e produzem raves das histórias das próximas edições. Um pouco adiante, uma equipe de desenhistas elabora os desenhos que posteriormente serão entregues aos arte-finalistas. No andar de cima, animadores terminam os próximos episódios de Turma da Mônica Toy, em um estúdio que conta inclusive com três salas de som. É como ver a exposição acontecendo diante dos olhos.

Considerações finais

Uma das virtudes que parece se destacar em Mauricio de Sousa é a sua predisposição para o novo e para dialogar com a sociedade. A criação da própria Mônica se deu a partir de uma observação crítica vinda de um de seus colegas de trabalho. Até então, Sousa não havia criado uma única personagem feminina e, por isso, foi chamado de misógino (Veja, 2023). Ao invés de reagir de maneira defensiva ao comentário, ele rapidamente passou a criar garotas fortes e autênticas para estrelar suas histórias. Sousa, inclusive, conseguiu instituir essa forma de resposta às críticas na cultura da empresa. Um departamento foi estabelecido especificamente para recolher o feedback do público e colocar as questões levantadas em pauta. Dessa forma, a empresa adquiriu o hábito de reunir-se para decidir se deve manter ou alterar alguma prática com base nessas análises.

O diálogo entre os gibis da MSP e a sociedade sempre foi muito rápido em comparação com as obras produzidas por outros estúdios. Segundo Paulo Back, entre a ideia inicial de uma história e a sua publicação havia um intervalo médio de apenas três meses. Essa velocidade permitia com que os quadrinhos estivessem em diálogo constante com o leitor, mesmo antes do advento das redes sociais. Um exemplo trazido por ele na entrevista é a presença de uma alusão ao grupo *Secos & Molhados*, em especial à figura de Ney Matogrosso, num gibi de outubro de 1974, ou seja, poucos meses depois do estouro da banda. Nele, Cebolinha e Cascão formam uma banda chamada *Os Abobrinhas*, na qual se apresentam com a característica maquiagem *glam rock* do grupo.

Nos últimos 60 anos, o próprio conceito de infância passou por transformações significativas. Houve um encurtamento dessa fase da vida, em função de uma adolescência mais prolongada. A Turma da Mônica Jovem, inaugurada em 2008 com um estilo próximo ao dos mangás japoneses, já foi uma resposta a essa nova configuração. Edições de luxo com compilados de tirinhas antigas apelam aos adultos. E o Turma da Mônica Toy, aos bebês e às crianças bem pequenas. Paulo Back complementa: “Mauricio não pára no tempo, está sempre buscando algo

mais”. Essa mesma disposição em relação ao futuro levou a MSP a encarar as novas plataformas e tecnologias, que continuam a surgir de forma cada vez mais acelerada, com entusiasmo, aproveitando cada oportunidade para diversificar seus produtos e atualizar a produção tradicional.

Colocada essa propensão do estúdio para a mudança, é importante pontuar que ela não ocorre de forma arbitrária. Assim como seus personagens foram, pouco a pouco, se despidendo de características supérfluas, de forma a preservar e destacar sua própria essência, até atingir a forma mais icônica, Sousa gerencia a MSP ao longo das décadas com escolhas criteriosas, que mantêm apenas o que é fundamental. Sua habilidade de adaptar-se ao tempo sem comprometer a própria identidade talvez seja o segredo da longevidade e relevância de sua obra e, conseqüentemente, de seu estúdio.

Referências

BACK, Paulo. **Entrevista concedida por Paulo Back**, roteirista da Mauricio de Sousa Produções, de forma remota, no dia 5 de março de 2024. São Paulo, 2024.

NOLL, Brent; PAUSON, Maximus. **GOOD vs. BAD Character Design: Tips and Tricks!** [vídeo]. Publicado em: 5 mar. 2020. Disponível em: https://youtu.be/8wm9ti-gzLM?si=zs0lhaJyCx_P-wXU. Acesso em: 8 mar. 2024.

SAMARA, Timothy. **Grid: construção e desconstrução**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SOUSA, Mauricio de. **Mauricio de Sousa descarta aposentadoria e revela seu plano infalível para o futuro**. Entrevista concedida a R7. 15 set. 2023. Disponível em: <https://entrevista.r7.com/mauricio-de-sousa-descarta-aposentadoria-e-revela-seu-plano-infalivel-para-o-futuro-15092023>. Acesso em: 1 mar. 2024.

UNIVERSO HQ. Os 55 anos do Jotalhão. Universo Paralelo. Publicado em 04 set. 2017. Disponível em: <https://universohq.com/universo-paralelo/os-55-anos-do-jotalhao/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

VEJA. Maurício de Sousa posa com Bidu, que não é azul. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/mauricio-de-sousa-posa-com-bidu-que-nao-e-azul>. Acesso em: 5 mar. 2024.

FOLHA DE S. PAULO. História de sucesso de Maurício de Sousa começou como repórter policial na Folha. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-100-anos/2020/03/historia-de-exito-de-mauricio-de-sousa-comecou-como-reporter-policial-na-folha.shtml>. Acesso em: 6 mar. 2024.

FOLHA DE S. PAULO. Mônica faz 60 anos com comportamento e aparência modificados pelo tempo. **Folhinha**, São Paulo, 16 mar. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2023/03/monica-faz-60-anos-com-comportamento-e-aparencia-modificados-pelo-tempo.shtml>. Acesso em: 8 mar. 2024.

VEJA. Mônica 60 anos: os segredos da longevidade da personagem infantil. **Veja**, São Paulo, 12 mar. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/monica-60-anos-os-segredos-da-longevidade-da-personagem-infantil>. Acesso em: 8 mar. 2024.

Cecilia Almeida Salles

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1990). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3826-0142>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6112940247306533>

Guilherme Francini

Mestrando em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-graduado em Animação pelo Centro Universitário SENAC (2019) e formado em Design pelo Istituto Europeo di Design (IED-SP, 2017).

ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5239-0333>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6120609805515822>

Tecnologia e acessibilidade: criação do audiolivro infantil “Quero ver a iemanjá de verdade”

Technology and accessibility: creation of the children's audiobook “I want to see the real iemanjá”

Sílvia Maria Guerra Anastácio (UFBa)

Ricardo Oliveira Rocha (UFBa)

Resumo: O presente artigo tem como objeto de análise o processo de transposição para audiolivro do conto infantil “Quero ver a Iemanjá de verdade”, que faz parte do livro *Minhas histórias com Belinha*. O foco é analisar o processo de criação de dois roteiros a partir do referido conto: o primeiro é o roteiro de uma peça radiofônica para audiolivro; o segundo é um roteiro de audiodescrição de ilustrações da história, que será gravado como suplemento da peça radiofônica. Para o embasamento teórico-crítico da análise, o seguinte material foi relevante: Comparato (2018) sobre construção de roteiro; Street (2006), Sperber (1980) e Huwiler (2010) sobre peça radiofônica; Bolter e Grusin (2000), Elleström (2010) sobre estudos de mídia; Hayles (2004), De Arzabal (2021) e de Gumbrecht (2004) sobre materialidade.

Palavras-chave: roteiro. peça radiofônica. audiodescrição. audiolivro. Iemanjá.

Abstract: *This article has as its object of analysis the process of transposition to an audiobook the children's story “Quero ver a Iemanjá de verdade” (I want to see the real Iemanjá) that is part of the book *Minhas histórias com Belinha* (My stories with Belinha). The focus is to analyze the process of creation of two audio scripts based on the referred story: the first is the script of a radio play for audiobook; the second one is an audio description script of illustrations from the story, which will be recorded as a supplement to the radio play. For the theoretical-critical basis of this analysis, the following material was relevant: Comparato (2018) about audio script; Street (2006), Sperber (1980) and Huwiler (2010) about radio play; Bolter and Grusin (2000), Elleström (2010) about media studies; Hayles (2004), Arzabal (2021) and Gumbrecht (2004) about materiality.*

Keywords: audio script. radio play. audio description. audiobook. Iemanjá.

Introdução

Um breve histórico do PRO.SOM e como problemas técnicos foram solucionados

O Projeto Tradução, Processo de Criação e Mídias Sonoras (PRO.SOM): Estudos de Tradução Interlingual e Interartes é um grupo cujas bases foram lançadas extraoficialmente em 2006, mas só reconhecido como um projeto oficial em 2008, sob a coordenação da Profa. Dra. Sílvia Maria Guerra Anastácio e a vice coordenação da Profa. Dra. Marlene Holzhausen. Desde a sua fundação, o grupo desenvolve pesquisas sobre a estética radiofônica, utilizando como metodologia principal a Crítica Genética ou dos Estudos de Processos de Criação. Um aspecto relevante é que, pelo fato da Crítica Genética ter sido a principal referência teórico-metodológica do grupo, os índices dos trabalhos produzidos têm ficado armazenados em arquivos digitais organizados no *Google Drive*, assegurando assim, que o processo de criação dos audiolivros publicados não se perdesse. Também, o *Site* intervozes.lettras.ufba.br, que faz parte da plataforma oficial da Universidade Federal da Bahia (UFBA), contém todo o histórico do grupo sob a coordenação da Profa. Sílvia Anastácio, que foi concluída em 2022, incluindo uma amostra significativa das publicações da equipe e fichamentos de estudos relevantes sobre assuntos importantes para as pesquisas realizadas, a saber: Crítica Genética, Rádio, Narratologia, Peça Radiofônica, Audiolivros, Acessibilidade, Semiótica, Crítica Genética, Tradução, Adaptação e Intermidialidade.

Durante cerca de quinze anos, o grupo produziu audiolivros, contando quase todo esse tempo com a tutoria da Dra. Raquel Borges Dias, uma parceria dedicada à orientação dos integrantes da equipe, sempre engajada em eventos científicos, publicações acadêmicas e artísticas. Convém lembrar que coube ao músico e técnico André Tiganá também acompanhar a finalização de todos os audiolivros publicados até 2021, além de ter participado ativamente da reforma daquele espaço para torná-lo adequado.

O primeiro audiolivro publicado pelo PRO.SOM foi *Na Vila* (2009), traduzido por Sílvia Maria Guerra Anastácio, Sandra Corrêa e Andréa Gomes do conto “In the village”, de Elizabeth Bishop, sob a organização da Profa. Sílvia Anastácio. Esse audiolivro, bem como os demais, foi publicado pela Editora da UFBA (EDUFBA) e sempre com o apoio da FAPESB. O NUPEL também apoiou muito o projeto no início, dando bolsas de idiomas aos atores e, no ano de 2015, todos os seis audiolivros publicados contaram com o patrocínio do DesenhBahia. Desde então, o Grupo publicou 15 audiolivros, muitos desses traduzidos e adaptados de obras de literaturas de língua inglesa escritas por autores da África do Sul, Escócia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Irlanda, dentre outros.

Após a publicação do primeiro audiolivro em 2009, ainda outro foi lançado no mesmo ano, *O Caminho para Meca* (2009), contando com igual time de tradutores e sob a mesma organização. *Vozes da Memória* (2015) e *Soltando a imaginação*:

lendas e contos infantis (2015) foram organizados pela Profa. Dra. Marlene Holzhausen e Profa. Sílvia Anastácio, incluindo também contos de língua alemã; *Uma luz na escuridão* (2015) pela Profa. Dra. Lúcia Terezinha Zanato Tureck, pelo Mestre Gideon Alves Rosa e pela Profa. Sílvia Anastácio. Quanto aos demais audiolivros, foram todos organizados por Sílvia Anastácio, a saber: *Sensações de um teatro da mente* (2015), *A acendedora de lampiões* (2015), *A guerra dos mundos* (2015), *A máquina do tempo* (2017), *A lenda de Iping* (2018), *Três vivas para o bebê!* (2017), *Sabor e som: causos contados de receitas nordestinas* (2019), *Nina vai à escola* (2019). *H. G. Wells: Ficções Clássicas* (2021) e *Sabor e som: causos de cozinha* (2021). Todo esse material de áudio está sendo colocado no *Spotify* para garantir maior acessibilidade ao mesmo.

As traduções dos audiolivros publicados foram feitas por professores, bolsistas e pesquisadores voluntários do Grupo. Considerando o perfil do intermediário e interdisciplinar do PRO.SOM, o grupo tem contado, desde a sua fundação, com bolsistas de Letras e de Teatro da UFBA, além de atores da comunidade. A rigor, os estudantes de Letras participariam de etapas, como a tradução das obras, enquanto os estudantes de Teatro seriam responsáveis pela sua gravação. Contudo, na prática, todos esses bolsistas sempre participaram como tradutores, revisores, roteiristas, diretores, atores e editores das mídias sonoras produzidas; ou seja, todas as etapas processuais pressupõem uma autoria colaborativa e coletiva.

Importante ressaltar o papel das bolsas de pesquisa Pro.Ext. — Extensão Universitária, que têm apoiado a comunidade, seja junto ao projeto Abraço à Microcefalia, seja junto ao CAP — Centro de apoio pedagógico ao deficiente visual da Bahia, seja junto à equipe médica do Setor de Oncologia do Hospital Infantil Martagão Gesteira. Os últimos quatro audiolivros publicados e listados acima correspondem às bolsas de apoio à nossa comunidade. Ainda os dois audiolivros solicitados para serem produzidos pelo Hospital Martagão Gesteira estão pendentes de serem publicados; quem sabe, encontrem o caminho da publicação em 2024. São eles duas traduções e adaptações para peças radiofônicas de dois manuais publicados em UK: *Facing the death of your child* (Enfrentando a morte de seu filho); e *Children and young people with cancer* (Crianças e jovens com câncer) da Editora MacMillan.

Para ser capaz de produzir as gravações de audiolivros de modo profissional, o PRO.SOM conta com um estúdio de gravação no terceiro andar do anexo do Instituto de Pro.Ext. Letras da UFBA (ILUFBA), que foi inicialmente construído com o apoio do Edital n. 05 2010. O edital foi apresentado ao PRO.SOM pelo professor e ator Gideon Alves Rosa, cuja experiência em leitura dramática, bem como nas áreas de Interpretação e Direção, serviu para lançar as bases do projeto estético do grupo.

Contudo, para que o estúdio pudesse começar a funcionar de modo competente,

houve um longo caminho a ser trilhado. Devido ao fato da firma que ganhou o processo de licitação para essa construção ter priorizado o uso de materiais de menor custo, o estúdio depois de pronto não se mostrou funcional, havendo vazamento de som durante as gravações. Isto porque a sala que deveria se tornar o Estúdio PRO.SOM não possuía a estrutura adequada para receber gravações. Por isso, os primeiros audiolivros não foram gravados no Instituto de Letras, mas em estúdios de músicos conhecidos em Salvador, como: Richard Mayer, Chico Gomes, Luciano Bahia e André Tiganá.

Ao ser feito um *checklist* dos problemas, constatou-se que não eram poucos. As paredes de gesso não foram construídas dentro das normas esperadas, nem na sala técnica, nem no “aquário”. Na primeira, a maior, trabalham no computador cerca de três editores de gravação, que costumam se revezar nas tarefas de gravar, editar, repassar o roteiro com os atores/alunos e monitorar os volumes da gravação ou resolver problemas técnicos com o equipamento. Na segunda, o “aquário”, os atores interpretam e gravam os textos; trata-se de um espaço onde há um painel de vidro através do qual alunos/atores se comunicam com os editores. Mas o fato é que nenhum desses espaços foi devidamente construído e as paredes de gesso acartonado eram tão finas, que mal comportavam a fixação de pregos para prender as espumas acústicas, aliás, de má qualidade, do tipo casca de ovo, que não serviam ao propósito de isolar devidamente o som.

O que também se constatou foi que a porta que dava para o local onde os alunos costumam gravar não tinha a espessura adequada de 60mm, assim como os vidros do “aquário” também não foram adequadamente dimensionados. Dividindo esse espaço da sala técnica, há um painel composto por dois vidros, cuja função é o isolamento acústico entre o “aquário” e a área externa. Os vidros que foram ali colocados possuíam espessura de 5mm, embora o recomendado seja que um deles tenha o dobro de espessura do outro; ou seja, 10mm. Como o som se propaga pelo ar, a combinação das duas camadas de vidro com um espaço de ar entre elas aumenta a massa total do material ali acumulado e cria uma barreira mais eficaz contra a passagem do som. Entenda-se que o espaço de ar entre as camadas de vidro atua como uma espécie de amortecedor para as ondas sonoras que tentam passar através delas, o que reduz a passagem de som de uma superfície para a outra, bloqueando assim, um possível vazamento sonoro. Mas, infelizmente, nem os vidros foram dimensionados corretamente.

Em resumo, o estúdio não poderia conviver com vazamentos de som inaceitáveis, pois a estrutura montada pelo edital não possuía a qualidade necessária para ali serem realizadas as gravações do grupo. Para resolver esses problemas e permitir que as gravações pudessem acontecer, a coordenadora do projeto investiu os valores da sua bolsa de produtividade do CNPQ para refazer o estúdio, instalando nas paredes internas do “aquário” seis placas absorvedoras compostas de lã de vidro de 50mm — 30 kg por m³, madeira pinus com 50mm de largura x 30mm de



Figura 1. Sala técnica. Estúdio. Fonte: acervo do autor.

espessura e tecido ortofônico, conhecido por reduzir os ecos, minimizar os ruídos indesejados, melhorar a clareza e a precisão do som dentro do ambiente. Na sala técnica, também foram colocadas duas placas absorvedoras, estas de tamanho maior, para bloquear a entrada de sons externos.

Foram adquiridos, posteriormente, mais equipamentos de alta qualidade, como os que serão listados abaixo, para tornar o *talkback*, ou seja, a passagem de som para os atores e conversa com eles mais funcional, enfim, com o mínimo ou nenhuma interferência. O problema da interferência que acontecia, a princípio, é que a acústica da sala técnica produzia reflexões sonoras, as quais ocorrem quando o som reflete pelas superfícies da sala, como paredes, teto e piso, antes de chegar ao microfone. Na sala técnica, foram colocados, então, cortinas e um grande tapete, que ajudam a absorver os reflexos sonoros e a amortecer a reverberação. Outras medidas foram adotadas para minimizar ou eliminar a



Figura 2. Sala técnica. Estúdio. Fonte: acervo do autor.

quantidade de sons indesejados, como colocar um pequeno pedestal de partitura para que os atores pudessem ler os roteiros sem ter que segurá-los, uma vez que o som do papel próximo ao microfone, especialmente em passagens de página, pode ser captado pelos microfones.

Entre os equipamentos, também estão dois microfones modelo AKG C3000, do tipo condensador, que são muito utilizados em estúdios por terem maior sensibilidade ao captar sons, inclusive, dispondo de um botão que alterna entre cardióide (que foca na fonte sonora principal, eliminando outros ruídos) e omnidirecional (que captura todos os sons ao redor, ideal para gravar burburinhos e ruídos de fundo). Foi instalado, ainda, um *pop filter*, um filtro circular de nylon posicionado na frente do microfone para minimizar ou eliminar os ruídos de explosão causados por certos sons plosivos de fala, como as letras p, t, k, b, d e

g.. Ainda foram adquiridos, posteriormente, filtros de reflexão, que são estruturas em forma de painel similares a um biombo, que minimizam reflexões sonoras indesejadas e reverberações, absorvendo e dispersando as ondas sonoras que seriam refletidas de volta para o microfone.

Para integrar os equipamentos de som ao computador Mac e introduzidos no estúdio após a reforma, a coordenadora adquiriu interfaces de áudio, FocusRite Scarlett 2i2, que convertem o sinal analógico emitido pelo microfone em digital; além disso, essas interfaces permitem o controle de ganho e nível de som durante o processo de gravação. Suas entradas de microfone possibilitam que duas gravações sejam realizadas ao mesmo tempo dentro do estúdio, o que pode se mostrar útil, caso dois atores tenham que gravar um diálogo. Além dos microfones, essas interfaces também podem aceitar outros aparelhos sonoros, como o teclado MIDI, que funciona como um teclado musical, o qual envia sons diretamente para o computador e modifica outros sons pré-existentes com efeitos de modulação ou alteração de volume. Para uma reprodução mais fiel desses áudios, foram escolhidos os monitores de som Yamaha HS5, projetados para não distorcer o som e reproduzir todas as frequências possíveis.

Importante ressaltar que, desde o início, o PRO.SOM utilizou como programa de gravação e edição o *software* Pro.Tools, uma estação de áudio digital muito utilizada pelos estúdios de rádio, cinema e televisão do mundo inteiro. Entre suas vantagens, o Pro.Tools é um programa de uso intuitivo, dividindo os sons em faixas multicoloridas, que podem ser recortadas, estendidas, reduzidas e deslocadas apenas com o toque de poucos cliques.

Outro diferencial do Pro.Tools é a quantidade de recursos digitais de edição de som que disponibiliza. O programa permite ao usuário monitorar e editar o som mesmo enquanto está sendo gravado, o que ajuda a manter a qualidade do áudio e identificar possíveis problemas no ato em que ocorrem. Um desses problemas é a clipagem (*Clipping*), que pode acontecer em algumas faixas quando o volume ultrapassa o máximo recomendado, o que pode ser monitorado dentro do próprio *software*. Esse máximo não é um valor fixo, mas um teto de ganhos sonoros variável e vale a pena perceber que a clipagem, embora não se limite aos sons agudos, ocorre mais frequentemente nestes. Durante as gravações, se uma faixa de som “clipa”, o Pro.Tools ativa um alerta visual na cor vermelha no local onde os medidores de volume se encontram e é necessário regravar o trecho com problema.

Dentro do Programa, além das opções de gravar e reproduzir sons, é possível, também, inserir efeitos ou até mesmo modificá-los, fazendo-os ecoar ou reverberar, alterando sua intensidade, velocidade ou volume, até intensificando ou diminuindo determinadas frequências ou notas. O Pro.Tools ainda permite que o usuário padronize aspectos sonoros em diferentes faixas, controlando-os através de uma faixa-mestra (*Master Track*), que garante unidade mesmo às

peças radiofônicas com diálogos gravados em momentos diferentes e fazendo-os soar parte do mesmo ambiente.

Diante do foco do grupo em estudar processos criativos, outro recurso bastante utilizado dentro do PRO.SOM é a possibilidade do editor da mesa de som poder “mutar” (ou seja, tornar sem som) determinada faixa ou trecho que constitua um “rascunho” a ser descartado. Essa opção permite ao editor deixar essas faixas que não serão utilizadas dentro do arquivo de trabalho caso alguém queira analisar todos os passos de um determinado processo, uma vez que elas mudam de cor para cor, permitindo aos editores e pesquisadores visualizar o que foi apagado.

Entre as opções mais básicas de sons que garantem a construção de uma ambientação sonora, o Pro.Tools oferece os *fades*, que são aumentos (*fade-in*) ou diminuições (*fade-out*) graduais de volume. Seu uso cuidadoso pode dar a impressão de que algo se aproxima ou se afasta do centro de escuta do ouvinte. Outro recurso que trabalha de forma similar com a percepção do espaço através do som é o *audio panning*, ou *pan*, que distribui a produção do som para o lado esquerdo ou direito, dando impressão de lateralidade a quem ouve.

As configurações técnicas para a gravação dos audiolivros do PRO.SOM foram definidas como: formato .wav, que suporta áudio não comprimido, ou seja, o áudio que não perde a qualidade e a fidelidade entre a gravação e a reprodução. A bitagem, ou seja, a quantidade de *bits* utilizada na gravação, foi definida em 24-bits, pois oferece mais detalhe, precisão e flexibilidade de edição na pós-produção. A taxa de amostragem foi definida em 48 kHz, que já é capaz de captar todas as frequências perceptíveis pelo ouvido humano e costuma ser o padrão da indústria audiovisual.

Após tantos anos de trabalho com som, com a produção de roteiros e gravações para audiolivros, o Grupo de Pesquisa Pro.Som segue sob nova coordenação, a da Profa. Dra. Eliza Mitiyo Morinaka. A professora atualmente dirige o Laboratório Pro.Som no Instituto de Letras da UFBa, tendo sugerido postar os trabalhos de áudio do grupo na Plataforma *Spotify*, o que dará mais divulgação às produções da equipe.

Desdobramentos das pesquisas desenvolvidas no Pro.Som

A proponente deste artigo, escrito em coautoria com o aluno Ricardo Oliveira Rocha, tutor do Grupo PRO.SOM, continua como pesquisadora do referido grupo e, também, da Equipe Intermídia da UFMG onde fez o primeiro Pós Doc. A título de esclarecimento, o grupo de Minas Gerais tem sido coordenado pela Profa. Dra Thais Flores.

Contando com uma ilha de gravação portátil e com o equipamento necessário para gravação e edição de áudio, tem sido possível continuar produzindo trabalhos úteis à comunidade, mesmo sem estar frequentando regularmente o Instituto de Letras da UFBa. Partindo do princípio de que o audiolivro é um

produto tecnológico relevante para a fruição literária, sobretudo por aquelas pessoas que têm uma deficiência visual, a escrita e a roteirização de livros infantis para essa mídia, objeto do projeto que vem sendo desenvolvido atualmente pela proponente, visa dar uma contribuição importante para a educação dessas crianças, sobretudo se suplementada pela audiodescrição das ilustrações das histórias produzidas.

Portanto, o presente artigo, que faz parte do Projeto *Tecnologia e acessibilidade*. Apresentando histórias infantis acessíveis com roteiros de audiodescrição, propõe uma amostra dos últimos desdobramentos de trabalhos recentemente desenvolvidos nessa direção. Como se pode perceber, tais desdobramentos continuam apontando para a questão da inclusão e da acessibilidade, agora com o interesse voltado sobretudo para a literatura infantil e privilegiando crianças com deficiência de visão. Nesse novo escopo de pesquisa, a ideia é suplementar roteiros para audiolivro com uma segunda modalidade de roteiro, agora voltada também para a audiodescrição.

Para dar conta desse desafio, gostaria de registrar a colaboração valiosa da Profa. Dra. Adriana da Paixão Santos, autora do *Guia prático para audiodescrição de livros ilustrados: uma proposta para profissionais e leigos* (2024), ainda em fase de publicação, que traz orientações e parâmetros importantes para quem trabalha nessa área. Também a Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo, com uma vasta experiência em pesquisa e publicação sobre audiodescrição, tem se mostrado uma colaboradora generosa. Na elaboração de roteiros, gravação e edição de áudios, Ricardo Oliveira Rocha, coautor deste artigo, tem sido um grande parceiro.

A história infantil “Quero ver a lemanjá de verdade” é parte do livro *Minhas histórias com Belinha* a ser publicada em 2024 e se inclui no projeto referido acima. Ilustrada pela *designer* Iris Pirajá, a história conta com doze imagens, que acompanham um conto que narra a celebração da festa de lemanjá em Praia do Forte em 2023. A primeira versão do texto é de 20 de fevereiro de 2023; mas a sua escrita só foi retomada em 22 de fevereiro de 2024 e conta ao todo com cinco versões, datando a última de 13 de março de 2024. O roteiro para audiolivro conta com duas versões, a primeira de 28 de fevereiro de 2024 e a segunda de 22 março do corrente ano. Já o roteiro de audiodescrição data 05 de abril de 2024, tendo as ilustrações sido entregues pela *designer* no início de abril, também do corrente ano.

Quanto aos esboços das ilustrações em grafite, elas foram apresentadas para serem discutidas pela primeira vez no dia 31 de janeiro de 2024, desenhadas com base em quinze fotos enviadas do cenário e personagens para contextualizar o conto. Essas ilustrações estão em fase de finalização em aquarela. No presente artigo, serão incluídas duas imagens com a audiodescrição das mesmas e a ideia de construir o roteiro de uma peça radiofônica a partir do referido conto deveu-se

ao fato de ter a história uma forte marca de musicalidade. Quanto à audiodescrição das ilustrações, a ser gravada no gênero peça radiofônica, ela será importante para que as crianças tenham acesso à riqueza de detalhes culturais desse conto.

Entende-se como peça radiofônica aquela em que a voz costuma ser o ator mais importante e, juntamente com a música, os efeitos sonoros, os silêncios, as pausas, os ruídos, fazem com que o ouvinte consiga visualizar, através de sua imaginação, um teatro na sua mente (Street, 2006).

[...] Nem música, nem literatura. Estamos diante de som trabalhado enquanto material básico para a construção de obras [...] e parece inaugurar uma [...] ordem de elementos que, com liberdade criadora, desprezando a lógica de textos destinados a serem vistos ou lidos, abandonando a sintaxe de cinema, televisão ou literatura, organizam um universo novo, no qual som, palavra, ruídos e silêncio, ou a música propõem, a partir de efeitos técnicos e/ou humanos, uma realidade criativa surpreendente e transformadora (Sperber, 1980, p. 8).

Trata-se de um gênero que surgiu na Alemanha nos anos 20 e que, na contemporaneidade, tem se adaptado aos novos tempos, de modo que:

Hoje, integra numerosos estilos e elementos acústicos. [...] Música pop, ópera, jingles, corais, hip

Hop, recitais diálogos, monólogos, citações, relatos, comentários, [...] manipulações eletroacústicas, estereofônicas e técnicas. Todos esses fatores juntos permitem que uma história seja contada indiretamente, ao invés de relatada apenas com a utilização de elementos linguísticos[...]. A tendência é uma dramaturgia aberta porque esse gênero ainda está em pleno desenvolvimento (Huwiler, 2010, p. 136). (Tradução nossa).

Para produzir uma peça radiofônica, é necessário escrever um roteiro, que pode ser considerado como um guia ou um plano de trabalho para o roteirista estruturar suas ideias. De acordo com Comparato, um roteiro deve ter três aspectos fundamentais:

O Logos é essa palavra, que dará forma ao roteiro, o discurso, a organização verbal de um roteiro, sua estrutura geral.

Pathos é o drama, o dramático de uma história humana. É portanto, a vida, a ação, o conflito cotidiano que vai gerando acontecimentos.

O Ethos é aquilo que se quer dizer, a razão pela qual se escreve. Não é imprescindível que seja uma resposta, pode ser uma simples pergunta". (Comparato, 2018, p. 21).

Importante observar como esses três elementos vão dialogar com as reflexões abaixo sobre roteiro e roteirista, bem como, com as etapas de pré-roteirização. Assim, entende-se que:

O roteirista está mais perto do diretor, da imagem, do que do escritor. Escrever um roteiro é

escrever com olhares e silêncios, movimentos e imobilidades, com conjuntos [...] complexos de [...] sons, que podem possuir mil relações entre si, que podem ser nítidos ou ambíguos [...] O romancista escreve; o roteirista *trama, narra e descreve*

[...] O roteiro deve conduzir o espectador de um lugar, e do começo ao fim de uma história. [...] Ele mostra o desenvolvimento de uma ação. A ação é o que um personagem faz com o propósito de alcançar alguma coisa[...]

[...] A ação [...] provoca uma oposição, ou obstáculo, cuja manifestação mais poderosa é a vontade oposta. Drama é ação, e consequentemente, conflito de vontades. O conflito dramático tem um objetivo, um propósito, um sentido.

[...] O trabalho de roteirizar supõe a existência prévia de uma história, com personagens que vão se delineando. O estabelecimento dessa narrativa é orientado pela enunciação do que se chama em inglês de *story-line* [...] (Comparato, 2018, p. 20).

Portanto, na etapa de pré-roteirização, o passo inicial é definir o argumento ou a motivação que inspirou a história. No conto em análise, foi a Festa de Iemanjá em Praia do Forte. Segue, então, a escrita da *storyline* em questão. Trata-se de um resumo, que se sugere que tenha no máximo cinco linhas, contendo a condensação do conflito. Deve ter início, meio e fim da história, incluindo o drama, o envolvimento dos personagens. Essa construção do conflito, que é o *Storyline*, corresponde ao *Pathos*, à ação referida acima. No caso do conto "Quero ver a Iemanjá de verdade", esta é a *storyline*:

Belinha e a avó acordam com fogos em comemoração ao Dia de Iemanjá. Tomam café e vão para a festa. Ao chegarem na vila, a avó lhe mostra uma imagem de Iemanjá e explica quem ela é. Baianas dão banho de pipocas e logo chega um cortejo com oferendas. O grupo entra no mar para levá-las a um barco. Belinha também quer ir de barco para ver Iemanjá de verdade, mas a avó diz que não é possível. Avó e Belinha jogam flores no mar e vão embora no triciclo da avó.

Ainda na etapa de pré-roteirização, segue a escrita da escaleta. É o esqueleto ou a estrutura geral do roteiro, cena a cena, podendo ser micro ou macro escaleta, quer dizer, mais ou menos detalhada. Aparecem, então, as personagens, especificando-se data e local onde a história acontece. Essa organização verbal,

que dará forma discursiva ao roteiro e vai estruturá-lo corresponde ao *Logos*, que é um dos aspectos importantes a ser considerado. Segue a micro escaleta do roteiro do conto:

Local: Praia do Forte.

Época: 02 de fevereiro de 2023.

CENA 1.

Atmosfera: interior e exterior:

Interior: Varanda da casa da avó.

Exterior: Paisagem do mar com barcos de pescadores passando.

Personagens:

Belinha – protagonista, garota de quatro anos, cabelo louro curto, magrinha, muito curiosa e falante

Avó — atua como avó e, também, no papel de narradora da história- senhora de setenta anos- cabelo claro curto, casada, professora.

Descrição: Avó e Belinha na varanda da casa vêem fogos de artifício no mar, vários barcos de pescadores indo em direção à vila onde será a Festa de Iemanjá. Tomam café depressa e vão para a festa no triciclo da avó.

CENA 2.

Atmosfera exterior: vila de Praia do Forte, pracinha ao lado da Igreja.

Personagens: Belinha e avó, cortejo com pais de santo, baianas, participantes da festa.

Descrição: Belinha e avó na vila. A garota faz muitas perguntas sobre a festa e sobre o cortejo que vem chegando ao som de vários instrumentos musicais. Baianas tirando fotos e dando banhos de pipoca.

CENA 3.

Atmosfera exterior: vila de Praia do Forte, pracinha ao lado da igreja, praia, mar.

Personagens: Belinha e avó, pais de santo, baianas, pescadores, participantes da festa.

O cortejo continua desfilando pela vila com as oferendas em direção à praia. A avó explica que Iemanjá merece presentes porque é a protetora dos pescadores e rainha do mar. Conta como a festa começou, que a Iemanjá veio da África, e o porquê de ter uma imagem de Iemanjá negra e outra branca, mas não importa a cor da pele; ambas são deusas e bonitas. Todos se dirigem para a praia. As baianas dançam na areia, o cortejo entra no mar e leva as oferendas para um barco de pescadores. Belinha também quer ir de barco ver a Iemanjá lá no fundo das águas, mas a avó diz que

não podem porque elas não têm barco. Jogam flores brancas no mar e vão embora. Na cestinha do triciclo, ouve-se no *Spotify* do celular a música infantil “No fundo do mar” do Mundo Bitá.

Após reler a escaleta acima, pode-se responder qual o *Ethos* do roteiro. Poderia ser a simples pergunta: Quem é lemanjá? Caso se queira pensar sobre a justificativa ética e moral da história, poderia ser a valorização de crenças populares e o sincretismo religioso da cultura brasileira. Além disso, a defesa da igualdade étnica também fica marcada no conto em que a narradora afirma que não importa a cor da pele de lemanjá, se negra ou branca, ambas são deusas e maravilhosas.

Vencida a etapa de pré-roteirização, chega o momento da construção do roteiro propriamente dito para a peça radiofônica ser gravada. Segue uma listagem de efeitos e ambientações sonoras usados em roteiros de audiolivros e, então, o roteiro propriamente dito. Embora nem todos esses símbolos constem do roteiro abaixo, convém fornecer uma listagem mais completa para informação dos interessados no assunto.

Lista de símbolos: sons ambientes e efeitos

Background (BG): Sons contínuos que representam o ambiente da cena (p. ex. som de vento, mar);

Background Effects (BG-Fx): Sons pontuais que representam o ambiente da cena (p. ex. som de pássaros em uma floresta);

Foley (F): Sons produzidos por seres humanos (p. ex. som de passos);

Hard Effects (HFx): Sons produzidos por máquinas ou instrumentos mecânicos (p. ex. som de automóvel);

Música (M): Sons produzidos por instrumentos, sintetizadores ou voz humana;

Sound Effects (SFx): Sons sem referência material dentro da obra, feitos para indicar algo ao leitor-ouvinte (p. ex. som de uma caixa registradora para indicar a ganância de um personagem).

+ Volume maior

- Volume menor

← Fade in. Som inicia com o silêncio e vai aumentando de volume gradualmente.

→ Fade out. Som inicia no volume máximo e diminui gradualmente.



Audio panning direita. Som colocado do lado direito da saída estéreo.



Audio panning esquerda. Som colocado do lado esquerdo da saída estéreo.



Eco: Som refletido chega ao ouvinte após o som direto.



Reverberação: Som prolongado mesmo após se interromper a emissão.



Som abafado: Som parcialmente inaudível.



Som em loop: Som em uma sequência que, quando chega ao fim, começa outra vez em um processo ininterrupto.

** Sobreposição

I Início do som

F Fim do som

Roteiro de “Quero ver a IEMANJÁ DE VERDADE”

Cena 1

Índice de sons:

BG1: Som do mar à direita.

BG-Fx1: Som de fogos.

F1: Passos da vovó.

F2: Passos de Belinha.

BG1  I Narradora: Dia 2 de fevereiro em Praia do Forte. Festa de Iemanjá.

Acordo cedo com fogos estourando bem perto de nossa casa. BG-Fx1 I Minha neta Belinha pergunta:

Belinha: Minha vó, por que esses fogos? E esses barcos todos aí na frente?

Vovó: É Dia de Iemanjá, Belinha. De celebrar Iemanjá com fogos e muita festa.

BG-Fx1  F

Belinha: Dia do quê?

Vovó: Iemanjá, a Rainha do Mar. Vamos trocar de roupa e correr pra vila. Pertinho da igreja é que vai ser a festa. Aqueles barcos de pescadores estão indo pra lá. Quando chegar lá, você vai ver.

Belinha: Eu quero ir.

Vovó: Viu. Vamos tomar café depressa e sair pra gente não perder nada. F1**F2

Cena 2

Índice de sons:

BG1: Som do mar à direita.

BG-Fx1: Burburinho de sons de pessoas se locomovendo.


BG-Fx2: Som de mar.

HFx1: Som de bicicleta.

F1: Sons de passos variados.

M1: Som de instrumentos musicais.

BG1  Narradora: Cerca de quinze minutos depois, lá íamos nós, Belinha e eu, rumo à vila. HFx1 Belinha como sempre atrás do meu triciclo.

Chegamos, então, na vila, que começava a se movimentar. BG-Fx1 | À medida que íamos nos aproximando da igreja, vimos uma tenda armada em frente ao mar, BG-Fx2  | toda decorada com cachos de bolas azuis e brancas e, bem grande, uma imagem de lemanjá.




Belinha (curiosa): Essa é que é lemanjá, minha vó?

Vovó: Sim. Ela é muito bonita e tem longos cabelos escuros. Você sabe o que a palavra lemanjá significa? “Mãe que tem filhos que são como peixes”. Por isso é que muitos acham que ela é uma sereia.

Belinha (animada): Como a Pequena Sereia, a princesa do desenho que eu gosto?

Vovó: Só que ela não é uma princesa, é uma rainha.


Narradora: Logo vimos baianas de branco com saias rendadas e turbantes dourados na cabeça tirando fotos com todos que desejavam posar com elas. E ainda davam banhos de pipoca nas pessoas, pipocas aos montes como Belinha nunca tinha visto! Ela até ganhou um banho de pipocas bem branquinhas. BG-Fx1 +

Belinha: Nossa, que banho engraçado é esse! Nunca tomei um banho de pipoca! Pra que isso? BG-Fx1  BG-Fx2  

Vovó: As pessoas acreditam que esses banhos podem trazer saúde, paz e coisas boas. Sabe, Belinha, se a gente realmente acredita que coisas boas vão acontecer, acabamos tendo mais sorte na vida. Parece engraçado, mas é assim que acontece. Portanto, sempre pense em coisas boas.

Belinha (sonhadora): Tipo bolo, sorvete, bicicleta, boneca, gira-gira...

Vovó (sorrindo): Mais ou menos isso. Também você pode pedir saúde, paz, alegria para sua família, seus amiguinhos e que nunca lhe falte uma boa escola, uma comida na mesa bem gostosa, ou uma cama quentinha na hora de dormir...

Narradora: Veio vindo, então, um grupo de pais de santo desfilando com seus instrumentos musicais, F1 M1  como atabaques, tambores, reco-recos e caxixis. Traziam na cabeça ou nos ombros presentes para lemanjá: enormes bifés à milanesa nadando em folhas de alface bem verdinhas, frutas frescas, enfim, coisas gostosas para serem oferecidas a lemanjá.

Cena 3

Índice de sons:

BG1: Ambiente de vila movimentada.

BG2: Ambiente de praia.

BG-Fx1: Som do mar à direita.

BG-Fx2: Vozes dos moradores.

Hfx1: Som de fogos de artifício.

Hfx2: Som de bicicleta.

F1: Passos da vovó.

F2: Passos de Belinha.

F3: Passos da vovó na areia.

F4: Passos de Belinha na areia.

F5: Som de pessoas dançando na areia.

M1: Som de atabaques.


M2: Som de tambores.

M3: Música *Fundo do Mar*, de Mundo Bitá.

BG1 F1 | F2 | Belinha (curiosa): O que é isso, minha vó? Todas essas pessoas de branco levando tanta comida?

Vovó: É um cortejo, Belinha.

Belinha: Um o quê? Corte...?

Vovó: Isso, um cortejo. É esse grupo de pessoas que chega, todas vestidas de branco, levando presentes para a Rainha do Mar. Muitas coisas gostosas. Mas olha que ela é vaidosa, gosta de se enfeitar e ficar cheirosa. Por isso, também trazem vidros de perfume, espelhos, pentes e flores. Muitas flores brancas porque lemanjá adora flores. Buquês enormes para jogar no mar. BG-Fx1  |

Belinha (animada): Nossa! Nunca vi tanto presente junto. Só nos aniversários. Hoje é o aniversário dela, vó?

Vovó (rindo): Não é bem um aniversário. Mas não deixa de ser uma festa com presentes e muita coisa gostosa.

Belinha: Hum, tantos presentes!

Vovó: A lemanjá recebe muitos presentes na sua festa porque ela é a Rainha do Mar. Protege os pescadores e é ela quem domina as marés. Ela decide se os pescadores vão ter uma maré calma ou agitada, se vão conseguir pegar muito ou pouco peixe.

Belinha (impressionada): Puxa, ela é muito poderosa mesmo!

Vovó: Sabe, Belinha, essa festa começou numa época em que os pescadores estavam tendo muita dificuldade pra pegar peixes com as suas redes. Daí resolveram dar presentes a lemanjá pra ver se teriam mais sorte. E não é que conseguiram? Por isso, todo ano nesse dia, muitas pessoas vêm para as praias pedir proteção.

Narradora: Com a chegada do cortejo, paramos de conversar. As baianas dançavam ao som dos atabaques. M1 O cortejo se dirigiu para a praia e as baianas dançavam na areia. Todos carregavam gigantescos cestos cheios presentes e cantavam alguma coisa, que chamou a atenção de Bela. F1 F2 Flbvçb


Belinha: O que eles estão dizendo? Não consigo ouvir. BG-Fx2 

Vovó: Estão dizendo umas palavras em Iorubá, não na nossa língua. “Odoiá, Odoiá, Odoiá”, que quer dizer “Mãe das Águas”. É uma saudação a Iemanjá.

Belinha (curiosa): Mas por que não estão falando na nossa língua?

Vovó: Porque essa festa veio de um outro continente do mundo, da África. Lá as pessoas falam essa língua e muitas delas são negras. Por isso tem imagem de Iemanjá negra, com cabelos escuros, longos e cacheados. Mas quando ela chegou ao Brasil, as pessoas começaram a representá-la como uma moça bem branquinha, de cabelos longos e lisos. Não importa a cor da pele, Bela. O que importa é que todas são lindas e deusas. Tem até quem compare Iemanjá com Nossa Senhora, aquela da Ave Maria, que a gente reza na hora de dormir.

BG2 BG-Fx1 + 

Narradora: Notei, então, que Belinha estava toda interessada em acompanhar o mais de perto possível aquelas pessoas vestidas de branco entrando na água e levando presentes para um barco grande onde estava uma bonita estátua de Iemanjá. M2  Ouviu-se o som de tambores, cada vez mais alto. Mais fogos Hfx1 estourando no ar, enquanto as baianas na praia dançavam e rodavam. F5 Era o grande momento da entrega dos presentes no barco, que iria levá-los para a Rainha do Mar.

Ao ver tudo isso, os olhos de Belinha cresceram, cresceram e cresceram.

Belinha (curiosa): Pra onde estão indo tantos barcos? BG-Fx1 + 

Vovó: Vão para o alto mar, lá pro fundo, entregar presentes. Vão jogar tudo no mar.

Belinha (animada, enfática): Também quero ir. BORA, vó. Eu não quero ver só a estátua de Iemanjá. Eu quero ver a IEMANJÁ DE VERDADE.



BG-Fx1 + 

Vovó (baixinho): Oh, Belinha, pena eu não ter um barco pra gente ir. Mas ano que vem, vou ver se consigo um. Quem sabe.

Belinha (batendo o pé): Mas vó, eu não quero ir embora sem JOGAR FLORES BRANCAS PRA IEMANJÁ. Ela ADORA FLORES BRANCAS. Vamos, vó, POR FAVOR. Vamos jogar no mar, mesmo sem barco. Quem sabe a Rainha do Mar gosta de mim e faz com que a água do meu aquário fique mais limpinha, cheia de peixes?

Vovó: Certo, Belinha. Vamos jogar as flores e fazer nossos pedidos.

F3 F4 Narradora: Logo, apanhamos ramalhetes de flores brancas para jogar no mar. Afinal, essa festa de Iemanjá era mesmo mágica, pensei.

F1 F2 Hfx2 Depois, pegamos nosso triciclo e coloquei para escutarmos aquela música gostosa no “Fundo do mar” M3. Lá fomos nós cantarolando e assim acabou nossa festa de Iemanjá. BG-Fx1  

Como se pode observar, cada cena inicia com uma lista dos sons que aparecerão a seguir, ressaltados em vermelho, o que possibilita um texto visualmente limpo,

prático para ser gravado e editado. Note-se que, dentre os sons de fundo, ou sons ambientes, ou BGs, o do mar é uma constante nesse conto. Logo, é importante ter atenção à questão do continuísmo, especialmente desse som, que torna o espaço e tempo da ação coerente e mais verossímil. Há, também, vários instrumentos musicais sonorizados pelos Pais de Santo que aparecerão no desfile de abertura dos festejos e sugere-se que cada um desses instrumentos entre separadamente, de modo audível, para o fruidor poder identificá-lo.

No final da última cena, pode-se ver um triciclo se afastando do mar e, assim, termina o conto. Na edição, o efeito de *fade out*, por exemplo, é útil para marcar esse momento em que o som do mar fica cada vez menor. O uso do *pan* também é interessante para marcar de que lado vem o som do mar, ao longo da narrativa.

Observa-se que quando o triciclo se afasta, ouve-se a música “No fundo do mar”, que vem da Plataforma *Spotify* do celular da avó, que está na cestinha. Logo, no roteiro do audiolivro, uma outra plataforma entra em cena através de outro artefato, que é o celular. O que se tem é uma mídia de rádio, o audiolivro, que hoje é frequentemente ouvido via *streaming*, remediando outro serviço de *streaming* bem popular, o *Spotify*.

Conceitos de mídia, suas modalidades e materialidades

Bolter e Grusin (2000) definem uma **mídia** como:

[...] a rede formal, social e material de práticas que gera uma lógica a partir da qual outras instâncias são repetidas ou remediadas. [...] remediação seria a lógica formal a partir da qual novas mídias remodelam/recriam formas midiáticas anteriores. [...] as novas mídias alcançam seu significado social em suas relações com as antecessoras. [...] além disso, as tecnologias utilizadas se entrecruzam através de empréstimos mútuos (2000, p. 273).

[...] nossa cultura reconhece e usa todas essas tecnologias como mídias. Esse reconhecimento cultural vem não apenas da maneira como cada uma das tecnologias funciona em si, mas também da maneira como cada uma se relaciona com outras mídias (2000, p. 65).

Esse cruzamento de mídias, tão encontrado sobretudo nas criações contemporâneas, utiliza todo um mosaico de citações e colagens com alusões intermediais, incorporando qualidades de artefatos diferentes. Propõe-se, então, “novas maneiras de ver, escrever e de pensar. Isso mostra que cada tecnologia de representação é ao mesmo tempo um artefato cultural e uma construção social” (2000, p. 78).

Tomando por base o modelo de Elleström (2010) para entender o produto em estudo, pode-se dizer que sua *modalidade material* é constituída por ondas sonoras gravadas pelo Programa Pro.Tools e mediada pelo corpo humano; ou seja, pelo corpo dos atores, que irão interpretar o roteiro. Quanto à *atividade*

sensorial e mental de percepção da interface da mídia, trata-se de uma percepção ou estimulação predominantemente sonora. Quanto ao *aspecto contextual*: o *espaço-temporal* é o amanhecer e uma manhã em Praia do Forte no dia de lemanjá de 2023; o *operacional* é o rádio mediando a difusão sonora de um conto literário; o *aspecto qualitativo* é a estética do rádio mediando uma peça radiofônica para difundir aspectos culturais relacionados à festa de lemanjá na Bahia.

Quanto às *modalidades semióticas*, primeiro destaca-se a *icônica*, das impressões e sensações que perpassam o produto sonoro, reiterando-se aqui que a linguagem sonora é a mais icônica. Podem ser incluídos nesse espectro os sons: dos diversos instrumentos musicais, que tomam conta do espaço e passam uma sensação de rebuliço na vila; do mar, que passa a impressão de movimento e energiza a narrativa; dos fogos de artifício, que marcam momentos de clímax da festa. A segunda instância semiótica é a *indexical*, que aponta para rastros ou índices de outras representações midiáticas entrando como colagem no roteiro, como no caso de parte da melodia de “No fundo do mar” do *Spotify*; ou aponta para reações das personagens diante da situação, como a reação de surpresa da protagonista diante do cortejo, da quantidade de presentes ou do banho de pipocas, enfim, diante de tantos rituais que até então desconhecia;; ou de susto da protagonista pelos fogos estourando no ar; ou a sua curiosidade para ver a lemanjá de verdade. A terceira instância é a *simbólica*, que tem a ver com as tradições, crenças e convenções culturais transmitidas através de signos diversos, inclusive pictóricos, sonoros e pela palavra. Podem ser incluídas representações de lemanjá em pintura e escultura; a recitação e *performance* ou danças das baianas na praia repetindo palavras em africano e que remetem às origens daquela festa; a entrega dos presentes; a crença dos pescadores no poder da rainha das águas; a crença e a força dos pais de santo carregando as oferendas. Enfim, estes poderiam ser destacados como exemplos da terceira instância semiótica.

Interessante acrescentar conceitos estendidos de materialidade, que poderiam dialogar com o modelo de Elleström. Hayles, por exemplo,

[...] considera também as relações de uso e interpretação que o objeto produz. [...] a materialidade dos objetos textuais se dá a partir da interação entre as características físicas de um texto e suas estratégias significantes. [...] é uma qualidade dinâmica que emerge entre o texto como um artefato físico, seu conteúdo conceitual e as atividades interpretativas de leitores e escritores. (Hayles, 2004, p. 72). (tradução nossa).

Já o crítico Arzabal (2021, p. 62) sugere que:

Se a materialidade são as interações entre os elementos físicos, tecnológicos, semióticos e as ações interpretativas, a materialidade dos meios digitais

[...] gera uma maior quantidade de camadas de interação. O que vemos na tela de um computador, por exemplo, é o resultado de uma interação de interfaces de uso e processamento [...] de uma escritura codificada da programação, que permanece oculta (tradução nossa).

Analisando o aspecto da materialidade dos meios de comunicação de massa, que está estreitamente relacionada às interações tecnológicas mencionadas acima, Gumbrecht (2004) propõe observar os efeitos que uma obra de arte pode suscitar no seu fruidor, provocando emoções, sensações, identificação ou até repulsão, dentre outras reações. Logo, ele privilegia essa perspectiva do efeito que a obra é capaz de produzir, indo, portanto, além da interpretação ou da pura hermenêutica dos textos.

O fato é que materialidades e abordagens diversas provocam percepções diferentes e, conseqüentemente, reações diferentes no fruidor. Até agora, o foco deste artigo foi o processo de criação de um roteiro para uma peça radiofônica em audiolivro. Mas se essa perspectiva mudar e o próximo roteiro em análise visar a gravação da audiodescrição de ilustrações do conto para dar maior acessibilidade a crianças cegas, que mudanças no roteiro deverão ser introduzidas para investir ainda mais na acessibilidade? Que reflexões e orientações serão propostas?

Roteiro para audiodescrição de “Quero ver a lemanjá de verdade” em audiolivro

A audiodescrição ou AD é um recurso de tecnologia assistiva incluído no escopo da tradução audiovisual, “que trabalha com uma relação intersemiótica – transformando imagem em palavras e se concretiza através da técnica de narração realizada por um audiodescritor narrador” (Santana, 2010, p. 119). O ideal é que o audiodescritor de um audiolivro seja um ator ou uma atriz que domine a arte da interpretação.


Quanto à linguagem, deve ser concisa e adequada à faixa etária do público-alvo, iniciando com a apresentação do audiodescritor, mencionando o título do livro, enfim, dando uma visão geral da obra, contextualizando-a e categorizando-a (Santos, 2023, no prelo). No caso em questão, reitera-se que se trata de um livro infanto-juvenil a ser gravado em audiolivro.

A linguagem descritiva do audiodescritor, também deve ser apreciativa, que dê conta das impressões que ele/ela tem ao se deparar com uma obra de arte e conectar a pessoa com deficiência visual a essa obra. O fato é que, segundo Holland (2009), quando ele foi treinado a fazer uma audiodescrição, devia-se buscar uma atitude imparcial e descrever apenas o que era visto. Mas como descrever arte de uma forma que não envolva sentimento e criatividade? Certamente, muito será perdido. Holland acredita que é a partir das impressões do audiodescritor que a pessoa com deficiência será capaz de formar as suas próprias impressões.

Interessante descrever, também, primeiro o que chamar mais atenção na imagem, indo do todo para as partes. É importante se concentrar, sobretudo, na aparência física e nas ações dos personagens, sobretudo nas “suas características marcantes, tais como, atributos físicos (idade, etnia, vestuário, expressões faciais e linguagem corporal) e estados emocionais (positivos e negativos) [...]” (Araújo, Vera Lúcia Santiago; Monteiro, Silvia Malena Modesto, 2024, no prelo). Contudo, sugere-se não privilegiar supostas motivações ou intenções dos personagens, de modo que a pessoa com deficiência possa tirar as próprias conclusões a partir do que estiver sendo audiodescrito. As **cores** devem fazer parte das descrições e, sempre que possível, sugere-se tecer uma relação com tamanho, sensações térmicas e textura.

Seguem, então, a título de amostragem das ilustrações do conto “Quero ver a lemanjá de verdade”, duas dessas imagens acompanhadas do roteiro de audiodescrição das mesmas. O audiolivro em questão será gravado em duas modalidades: a primeira, seguindo o roteiro sem audiodescrição; e a segunda, em que a narrativa do conto será intercalada com a sua respectiva audiodescrição. Seguem:

Ilustrações de duas imagens de lemanjá e audiodescrição das mesmas suplementando trecho do roteiro para audiolivro

Belinha: O que eles estão dizendo? Não consigo ouvir. BG-Fx2 

Vovó: Estão dizendo umas palavras em lorubá, não na nossa língua. “Odoiá, Odoiá, Odoiá”, que quer dizer “Mãe das Águas”. É uma saudação a lemanjá.

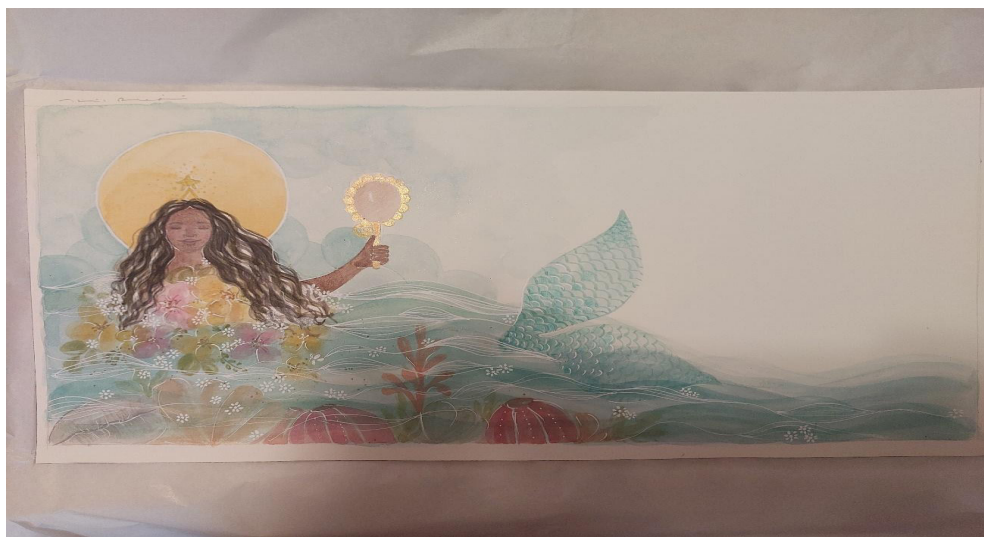
Belinha (curiosa): Mas por que não estão falando na nossa língua?

Vovó: Porque essa festa veio de um outro continente do mundo, da África. Lá as pessoas falam essa língua e muitas delas são negras. Por isso tem imagem de lemanjá negra, com cabelos escuros, longos e cacheados. Mas quando ela chegou ao Brasil, as pessoas começaram a representá-la como uma moça bem branquinha, de cabelos longos e lisos. Não importa a cor da pele, Bela. O que importa é que todas são lindas e deusas. Tem até quem compare lemanjá com Nossa Senhora, aquela da Ave Maria, que a gente reza na hora de dormir.

A artista e a técnica

Seguem duas ilustrações de lemanjá, de 40x20 cm, pela artista baiana Íris Pirajá, na técnica da aquarela, “com caneta hidrográfica branca e caneta em gel dourada. Traços finos,

com pinceladas que alternam a transparência das cores, a partir da aquarela, por vezes mais aguada e outras vezes com o pigmento mais concentrado, ressaltando a diferença de tonalidade” (Pirajá, 2024).



Início de Audiodescrição (IAD)

Fim de Audiodescrição (FAD)

(IAD Ilustração de Iemanjá, por Íris Pirajá, em lâmina dupla. Retratada em fundo esverdeado azulado bem claro, à esquerda da página. Iemanjá é uma mulher de pele negra, cabelos longos e ondulados, escuros e com alguns fios brancos. Com olhos fechados e a boca carnuda, a vaidosa deusa do mar segura com a mão esquerda, diante do rosto, um espelho redondo emoldurado por pequenas contas douradas. Retratada de frente, do alto de sua cabeça, saem dois pequenos raios dourados, que terminam com uma estrela dourada e cintilante. Atrás da cabeça, um imenso sol amarelado, com pinceladas das mais aguadas até as mais fortes. No fundo do mar, também atrás de Iemanjá e do círculo do sol, vários círculos menores em tons levemente esverdeados, que vão clareando até quase chegar ao branco. A figura de Iemanjá, que sugere encantamento e magia, tem o seu corpo submerso até a cintura nas ondas verdes do mar, e está enfeitado por flores em tons pasteis amarelo, verde, lilás e rosa claro, além de minúsculas flores brancas, que também se espalham pelo mar. Do lado direito da página, o fundo é de um esverdeado tão aguado, que chega a ser quase branco e nele destaca-se, ao centro, a cauda de sereia de Iemanjá com suas escamas em tons esverdeados, do mais claro ao mais escuro. Uma parte da cauda inclina-se na direção do céu, enquanto a outra está deitada sobre as ondas, que atravessam toda a borda inferior da página. Acompanhando o movimento das longas ondas do mar em tons de verde claro, leves pinceladas de finas linhas brancas sobem e descem da esquerda para a direita. Do lado esquerdo inferior da página, em frente a Iemanjá, um búzio em tom cinza claro, ao lado deste uma concha amarela clara e algumas folhas verdes claras. Ainda na borda inferior, mais à direita, outra vegetação com

folhas em um tom alaranjado, que se destaca na posição vertical, no meio de dois grandes ouriços arredondados de cor rosa, com pontinhos e traços brancos contornando toda a sua volta (FAD).



(IAD) Ilustração de lemanjá, por Íris Pirajá, também em lâmina dupla. Retratada de perfil à direita da página, é uma mulher de pele clara, nariz e lábios afilados, olhos fechados, cabelos longos, ondulados, escuros e com alguns fios brancos, enfeitados com uma estrela dourada no alto da cabeça, que está levemente inclinada para frente. A vaidosa deusa do mar segura com a mão direita, diante do rosto, um espelho redondo emoldurado por pequenas contas douradas. Por trás do espelho, uma grande lua em quarto crescente, tom amarelado claro com um brilho dourado. Ao fundo, todo o lado direito é em tons de azul acinzentado, com pinceladas das mais aguadas e claras às mais escuras, formando nuvens no céu salpicadas de minúsculos pontos brancos, que dão a impressão de pequenas estrelas. Há um ar de encantamento na figura de lemanjá, retratada da cintura para cima em um mar de tons esverdeados, e com seu corpo enfeitado por grandes rosas brancas, rosadas e em tons de lilás claro. Ao lado esquerdo, quase no centro da página, as duas partes da cauda de lemanjá, com escamas de vários tons esverdeados, se inclinam sobre as ondas, que sobem e descem, contornadas por finos fios brancos, que se movimentam da esquerda para a direita. A não ser pelas ondas que atravessam de ponta a ponta a parte inferior da página, todo o fundo esquerdo é branco. Na borda inferior, três peixes pequenos e arredondados, dois cor de rosa claro e um esverdeado mais escuro, rodeiam lemanjá. No canto esquerdo da página, mais um peixe, também de forma arredondada, tom amarelo esverdeado, nada em direção a lemanjá (FAD).

Como se pode perceber, deu-se importância ao tamanho, à forma e ao volume do que está sendo descrito. A linguagem para descrever as ilustrações não é assertiva, o que se pode ver na referência às cores que, por exemplo, são aludidas mais como esverdeadas ou amareladas do que propriamente como verde ou amarela, o que dá lugar a um espectro maior de tonalidades e impressões cromáticas. Também as impressões e interpretações do audiodescritor perpassam os textos audiodescritos, como por exemplo, os pontinhos brancos no céu dando a impressão de pequenas estrelas. Ou a interpretação de lemanjá como vaidosa por gostar de admirar sua beleza no espelho, envolta por uma atmosfera mágica. A descrição, logo no início, se ateve ao que mais chamou a atenção do observador, a figura de lemanjá, para depois passar aos outros elementos. Ambas as figuras de lemanjá sugeriram ao fruidor magia e encantamento pelo fato de estarem inseridas em um ambiente que se poderia chamar de onírico. Logo, como se pode ver, a audiodescrição dessas ilustrações nada teve de imparcial e objetiva, mas abriu espaço para o audiodescritor colocar as suas impressões e imprimir afetividade ou um tom de apreciação na interpretação. Valorizou-se, portanto, os signos icônicos, incluídos nas modalidades semióticas da abordagem de Elleström (2010) de intermedialidade e que está em sintonia com a linha interpretativa de Holland (2009), o qual defende que uma obra de arte não deveria ser descrita sem incluir os sentimentos, as sensações, as impressões e a afetividade do fruidor. É a partir dessas impressões, que a pessoa com deficiência visual irá construir ou criar as suas próprias impressões.

Reflexões finais

Este artigo, que iniciou com um histórico do Grupo PRO.SOM, ressaltou os problemas inicialmente encontrados para a construção do estúdio e como foram solucionados. Assim, a intenção foi ajudar outros profissionais que se interessem em montar um espaço para gravação de qualidade dentro dos parâmetros técnicos necessários. Em seguida, foi introduzido o Projeto Tecnologia e acessibilidade. Apresentando histórias infantis acessíveis com roteiros de audiodescrição do qual faz parte o conto “Quero ver a IEMANJÁ DE VERDADE” do livro Minhas histórias com Belinha. Foram também introduzidos os conceitos de peça radiofônica e roteiro, incluindo reflexões e sugestões sobre o processo de roteirização. Seguiu-se uma listagem dos efeitos sonoros e sons de ambientação, que podem ser utilizados na construção de um roteiro, com os respectivos símbolos, muitos deles incluídos no roteiro do referido conto para audiolivro aqui apresentado na íntegra. Então, conceitos de mídia, modalidade e materialidade foram brevemente discutidos para, em seguida, serem apresentadas duas ilustrações do conto com roteiro de audiodescrição a ser gravado em audiolivro. Espera-se, com este artigo, ter compartilhado um pouco de uma longa trajetória dedicada a pesquisas e estudos minuciosos visando a gravação de peças radiofônicas em audiolivros.

Referências

ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra. “Quero ver a lemanjá de verdade”. In: **Minhas histórias com Belinha**. Salvador: Editora Dialética, 2024 (no prelo).

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; MONTEIRO, Silvia Malena Modesto, 2024, no prelo). “Acessibilidade do vídeo *Arte no Confinamento*: Uma nova modalidade de audiodescrição”. In: **Cultura, Acessibilidade e Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2024, no prelo.

ARZABAL, Roberto Cruz. “Materialidade”. In: AKTORIES, Susana Gonzáles; ARZABAL, Roberto Cruz; WALLS, Marisol García (orgs). **Vocabulário crítico para los estudios intermediales**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation**. Understanding new media. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2000.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. São Paulo: Summus, 2018.

ELLESTRÖM, Lars (ed.) “Media, modalities and modes”. In: **Media borders, multimodalities and intermediality**. Londres: MacMillan, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. “Materialidades da comunicação: viagem de uma intuição”. In: SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia (orgs.) **A historiografia literária e as técnicas de escrita**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa: Vieira e Lent, 2004.

HAYLES, Katherine. “Print is Flat, Code is Deep: The importance of media-specific analysis”. **Poetics Today** 25 (1): 67-90, <https://doi.org/10.1215/03335372-25-1-67>, 2004.

HOLLAND, Andrew. “Audio description in the theatre and the visual arts: images into words”. In: DÍAZ CINTAS, J., ANDERMAN, G. **Audiovisual translation: language transfer on Screen**. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2009, p. 170-185.

HUWILER, Elke. “Engaging the ear: teaching radio drama adaptation. In: **Redefining adaptation studies**. UK: Routledge, 2006.

MACIEL, Luis Carlos. **O poder do climax: fundamentos do roteiro de cinema e TV**. São Paulo: Giostri, 2017.

SANTANA, Maurício. “A primeira audiodescrição na propaganda da TV brasileira: Natura Naturé, um banho de acessibilidade”. *In*: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org.), **Audiodescrição**. Transformando imagens em palavras, São Paulo: Secretaria dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p. 117-128.

SANTOS, Adriana da Paixão. **Um guia prático para audiodescrição de livros ilustrados**. Uma proposta para Profissionais e leigos. Salvador, Bahia, 2024 (no prelo).

SPERBER, George (org.) **Introdução à peça radiofônica**. São Paulo: EPU, 1980.

STRAUMANN, Barbara. “Adaptation-remediation, transmediality”. *In*: RIPPL, Gabriele *et al.* **Handbook of intermediality**. Literature-Image-Sound-Music. Berne: De Gruyter, 2015, p. 249-267.

STREET, Eduardo. **O Teatro invisível**. História do teatro radiofônico. São Paulo, 2006.

THURLOW, C. “Multimodality, materiality and everyday textualities. The sensuous stuff of status”. *In*: G. Rippl (ed), **Handbook of intermediality**: Literature, 2015.

Sílvia Maria Guerra Anastácio

Formada em Letras com Especialização em Tradução, Interpretação e Revisão pela PUC-RJ; Especialização em Terapia de Família e em Terapia Narrativa pela PUC-BA; Especialização em Fundamentos de Áudio e Acústica pelo IAV, Instituto de Áudio e Vídeo, SP. Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa pela UFRJ; Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP; Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela UFMG e Pós-Doutorado em Mídias Digitais pela PUC-SP. Aposentada como Professora Titular do Instituto de Letras da UFBA, vinculada à Pós-Graduação em Literatura e Cultura, e Língua e Cultura. Fundadora do Grupo de Pesquisa Tradução, Processo de Criação e Mídias Sonoras (PRO. SOM); Estudos de Tradução Interlingual e Interartes.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3055-9107>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9694107968336236>

Ricardo Oliveira Rocha

Licenciado em Letras Vernáculas e Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); estudante de Mestrado em Filosofia pelo PPGF/UFBA e estudante de Licenciatura em Letras Língua Estrangeira (Inglês).

ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0164-0803>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8300550548520902>

TRADUÇÃO

Regimes de sentidos e formas de Educação

Régimes de sens et formes d'éducation

Eric Landowski (Paris, C.N.R.S.)

Tradução de Angela Grando

Resumo: O presente texto é o resumo de uma palestra apresentada no colóquio « Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI^e siècle », Université de Limoges (França), 25-27 novembre 2015, section Education.

Palavras-chave: educação. sociologia da educação. sociologia.

Résumé: Ce texte est le résumé d'une conférence présentée lors du colloque « Sémiotique et sciences humaines et sociales : la sémiotique face aux défis sociétaux du XXI^e siècle », Université de Limoges (France), 25-27 novembre 2015, section Education.

Mots clés: éducation. sociologie de l'éducation. sociologie.

De acordo com as diretrizes deste colóquio,¹ eis os semioticistas convidados a *“questionar, com as outras ciências humanas e sociais, os processos de tomada de decisão, a governança dos sistemas e as consequências sociais e antropológicas das transformações atuais e futuras”*.² E, ao fazê-lo, refletir sobre *“o significado de nossas escolhas de sociedade e, mais amplamente, de nosso modo de vida”*.³ E isso, com o objetivo de esclarecer possíveis respostas aos “desafios societais” que surgem em vários campos e, em particular, no da educação. - É uma revolução!

Certo é que, há muito tempo, existem, entre os semióticos, alguns especialistas que passam rapidamente pelo assunto e descem de suas torres de marfim onde se desenvolve, secretamente, uma semiótica preocupada apenas consigo mesma e não hesitam em «debruçar-se» sobre a sociedade “tal como ela é”. Eles procuram antecipar as “expectativas” do público e, mais ainda, as “necessidades” dos consumidores, procuram interpretar as “tendências” do mercado, orientá-las e responder a elas da maneira mais lucrativa possível para seus clientes. Sem essa “semiótica aplicada” (ao marketing), a disciplina não teria sobrevivido por falta de subsídios para alimentar as suas jovens tropas.

Por outro lado, raríssimos são os que se dedicaram, propriamente dito, ao estudo dos principais problemas “sociais”. E quando o fizeram, foi sempre mantendo a atitude crítica que uma certa distância das instituições responsáveis por pensar e resolver esses problemas permite. Basta pensar nos estudos semióticos de Claude Calame sobre imigração, nos de Roberto Pellerrey sobre consumismo ou políticas ambientais, nos de Ugo Volli sobre as armadilhas da democracia representativa, nos de José Luiz Fiorin sobre as escolhas sociais do regime ditatorial brasileiro de 1964, nos de Massimo Leone sobre a burocracia na era da Internet, ou ainda em nossas próprias análises de mecanismos para integrar, assimilar ou excluir o estrangeiro (ou o “anormal”), ou sobre questões de risco e «segurança”. Tratou-se, em todos os casos, de uma questão de semiótica crítica em face da gestão do social pelos aparatos do Estado.

1 Uma primeira tradução deste ensaio para o português foi publicada em: “Regimes de sentido e formas de educação”, EntreLetras, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/267890318.pdf>.

2 Diretrizes da conferência: “A maioria das grandes questões do nosso tempo implica [...] ou uma contribuição das ciências humanas e sociais, ou sua contribuição necessária: o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos e os direitos das populações, a saúde, o acesso à energia, à água, à informação, à educação, à inovação através dos usos, etc. A semiótica desempenhará, portanto, plenamente, seu papel se questionar, com as outras ciências humanas e sociais, os processos de tomada de decisão, a governança dos sistemas, bem como as consequências sociais e antropológicas das transformações atuais e futuras.” (13 jun. 2015, “Problématique d'ensemble”).

3 Ibid, versão anterior (17 fev. 2015): “Estamos quase todos convencidos de que nosso futuro dependerá, para o bem ou para o mal, das nanotecnologias, das tecnologias digitais e da robótica, da biologia de sistemas e da descoberta de novas formas de energia. E, no entanto, cada uma dessas perspectivas tecnológicas se baseia em escolhas e decisões, nenhuma das quais é inevitável: quem pode questionar o significado dessas escolhas tecnológicas, o significado de nossas escolhas de sociedades e, de forma mais ampla, de nossas formas de vida”.

Nesse aspecto, bastante próxima da sociologia crítica de um Pierre Bourdieu, de um Michel de Certeau, de um Jean Baudrillard ou, atualmente, de um Edgar Morin, e também compartilhando certas afinidades com a de Alain Badiou, esse movimento de protesto, às vezes até militante (e, sem dúvida, em parte por causa disso, até então relegado ao segundo plano do microcosmo semiótico), em suma, essa *sociossemiótica de oposição* à ordem estabelecida, ao consenso predominante, ao conhecimento dogmático, às hierarquias burocráticas, a todas as instituições, (exceto uma, a língua) deve agora ser convertida em uma *disciplina* (essa seria a palavra certa) *de governo*?

É verdade que, ao olhar distanciado do estudioso fora de contexto ou do professor “apolítico”, há muito tempo opomos o *olhar envolvido* do pesquisador que conhece e se confessa estar envolvido nas contradições do aqui e agora em que se encontra, e que, até mesmo, faz disso o principal objeto de sua pesquisa. Mas por mais que esse olhar em situação se concentre no devir coletivo, ele não pode ser confundido com o do especialista a serviço do poder público. Eis o que coloca de imediato a intervenção semiótica, como a vemos, nos antípodas de uma perspectiva tecnocrática que gostaria de imaginar, em benefício do Príncipe, as melhores maneiras de adaptar as populações às “necessidades” estabelecidas pela ciência ou supostamente impostas pela razão.⁴

Por conseguinte, não pode se tratar, aqui, para nós, de procurar dar conselhos ou justificativas aos responsáveis pela boa administração das «nossas escolhas de sociedade» (que na maioria dos casos são *as deles*, não *as nossas*), mas sim, *de questionar práticas*, - às vezes efetivamente “escolhas”, mas, com mais frequência, evoluções e transformações observáveis antes da tomada de qualquer decisão - e questionar seu sentido para quando chegar a hora, confrontar nossas interpretações ou hipóteses com as apresentadas por pesquisadores de disciplinas afins?

*

Na área da educação, é, de fato, sobre a questão do sentido das práticas e, mais precisamente, sobre o sentido das práticas *interacionais* que constitui o cerne dos problemas societários que somos convidados a nos questionar.

Efetivamente, se admitimos que o ato de educar, por definição, coloca em interação um sujeito-educador (*educator*), um sujeito-‘educável’ (a ser educado, *educandum*, e não ‘educado’, termo resultante) e um objeto-educador (*educans*, uma matéria cujo domínio, na forma de uso ou prática, um dia fará do educável

4 Como um contra-exemplo sociossemiótico que ilustra a perspectiva tecnocrática e dirigista, consulte B. Latour, “Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts», em W.E. Bijker, J. Law (eds.), *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge, MIT Press, 1992. Sobre a ideologia e os efeitos da “building society”, veja o trabalho realizado pela administração de ocupação ianque no Afeganistão (2001-2014) e no Iraque (2003-2015).

um educado),⁵ então a diversidade das práticas educacionais e assim como as causas dos problemas que elas levantam deveriam, sim, ser analisáveis com base na distinção que, aliás, fizemos entre um pequeno número de *regimes de interação* baseados em princípios semióticos interdefinidos (princípios de regularidade vs. aleatoriedade, intencionalidade vs. sensibilidade), que remetem a outros tantos regimes de significado (programação, consentimento diante do inevitável, manipulação, ajuste ao outro).⁶

Conforme a perspectiva pela qual é considerada e, se for o caso, teorizada do ponto de vista de uma ciência didática, a relação educacional pode ser concebida, globalmente, em termos de um ou outro dos quatro polos desse modelo, a saber:

- em particular, a partir de uma perspectiva “humanista”, como sendo fundamentada em uma relação intersubjetiva de confiança e persuasão, de avaliação e de troca – o que, semioticamente falando, diz respeito à manipulação;
- ou, em um registro próximo, como *uma programação*: essa é a concepção mais tradicional (no passado, a do “aprender de cor”): depois de ter sido rejeitada, ela está voltando a ser favorecida por meio do recurso aos substitutos tecnológicos para o educador que lhe permitem, sob o pretexto de “interatividade” e “autonomia”, programar as fases da aprendizagem melhor do que nunca;
- ou ainda (um legado, talvez, do “pensamento de 68”), como uma prática de caráter participativo que, para nós, é tipicamente parte do regime interacional do *ajustamento*: a pedagogia de hoje também dá um lugar cada vez maior às chamadas formas lúdicas de atividade que, supostamente, encorajam, de uma forma mais ou menos efusiva, a “realização” de cada indivíduo. As posições de *educator* e *educandum* aí aparecem como, intercambiáveis, e o *educans* (a matéria a ser ensinada) está perdendo sua objetividade tradicional e se confundindo com o próprio processo interacional;
- ou, finalmente, como uma maiêutica que (paradoxalmente) é da competência do que chamamos de regime de *assentimento*: assentimento, nesse caso, não à verdade aceita do conhecimento transmitido (que será, ao contrário, sistematicamente questionado), mas à ordem transcendente de uma Verdade além de todas as relações entre os sujeitos e, por isso mesmo, o objeto de uma busca sem fim.

Todavia, as coisas se complicam quando consideramos a totalidade dessas relações não a distância e de forma abstrata, mas em ação, como são vivenciadas em uma sala de aula, por exemplo. Aí se cruzam as práticas que podem

5 Sobre o princípio da tripartição actancial e factível assim delineada e sobre a noção de prática em oposição ao uso, consulte E. Landowski, “Avoir prise, donner prise”, *Actes Sémiotiques*, 112, 2009 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852>), § 2.1.2 e 1.1.3. Port. L. Silva, M. Scoz, Y. Fachine, *Antes da interação, a ligação*, São Paulo, CPS editora, 2019, 104 p.

6 “As interações Arriscadas”, Limoges, Pulim, 2005. Trad. port. L. Silva, *Interações arriscadas*, São Paulo, Estação das Letras e Cores, 2014, 128 p.

corresponder, simultânea ou alternadamente, a qualquer um de nossos regimes. Pois, em suas interações, *educator*, *educandum* e *educans* não se comportam, necessariamente, de acordo com os princípios orientadores de um único e mesmo regime interacional. E nem é, portanto, necessariamente, também o mesmo regime de sentido que governa suas respectivas maneiras de conceber o que significa “estar no mundo”, viver em sociedade, trabalhar em sala de aula e, assim, dar um sentido (ou não) à “vida” nas várias formas que lhe conferem essas afiliações sobrepostas ou cruzadas.

A relação educacional assume, assim, do ponto de vista de seus participantes, o caráter de contato e confronto entre modos de ser e de fazer, entre estilos de existência e modos de coexistência, entre visões de mundo e modos de vida distintos ou opostos.⁷ Compreende-se por que, nessas condições, ele pode dar origem a incompatibilidades e gerar conflitos ou, quando há acordo, pode incentivar o ruído contínuo de um sistema auto reprodutor entre parceiros que se sustentam mutuamente.

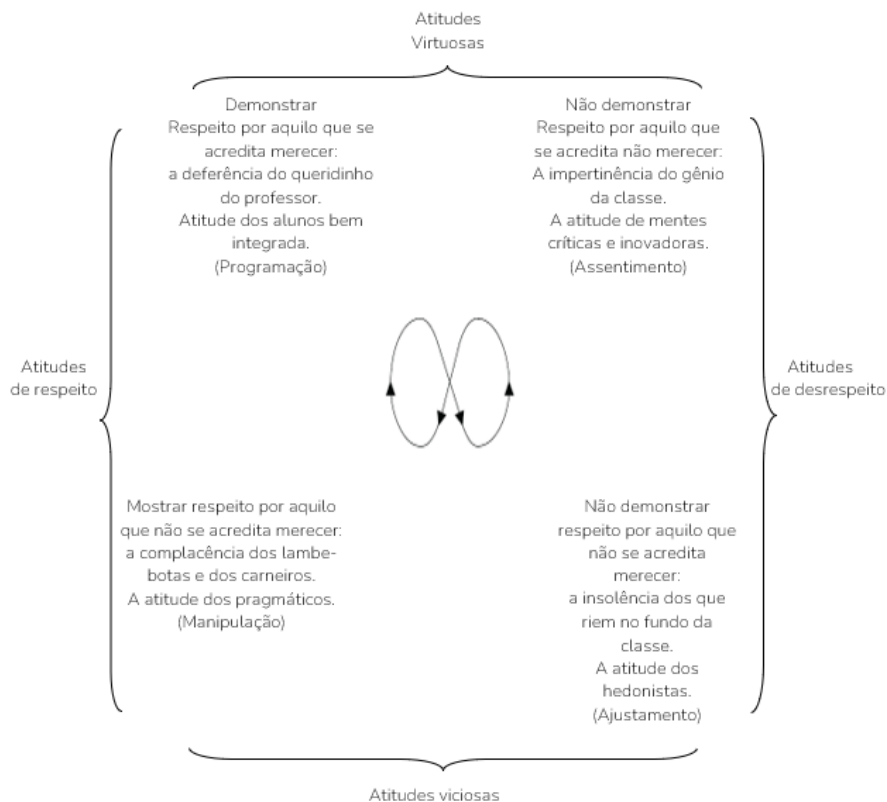
*

Para inventariar e tentar esclarecer alguns dos pontos críticos previsíveis nessa dinâmica - sejam bloqueios ou desvios, impasses ou avanços, nostalgia ou aberturas promissoras -, tomaremos como ponto de referência uma experiência que todos nós compartilhamos na posição de “educável” e que a maioria de nós continua a viver todos os dias, na posição de educador (e talvez, até, de educando): a experiência, precisamente, da *sala de aula*, seja qual for a matéria ou o nível - do primário ao seminário (... de semiótica, por exemplo).

Tradicionalmente, nesse contexto, o Mestre e o Saber por cuja transmissão ele é responsável - *educator* e *educans* - juntos constituem um corpo institucionalmente estabelecido que é “respeitável” em todos os aspectos: ele incarna tanto o conhecimento constituído, quanto a autoridade legítima. É, portanto, em relação a ele que vão se diferenciar as atitudes, reações e estratégias características das diferentes figuras possíveis do *educandum* que fomos e dos quais os anos de escola nos deixaram lembranças. Podemos esquematizar a topografia na forma do seguinte modelo:⁸

7 Ou, como diriam muitos de nossos colegas, entre “formas de vida” heterogêneas (ou mesmo, alguns acrescentariam, entre uma multiplicidade de “modos de existência” - não no sentido clássico de “modos de existência semióticos” (virtual, real etc.), mas, de acordo com um significado recente que é tão sibilino quanto a estranha sociologia da qual emana, como objetos de “investigação”). Na verdade, todas essas fórmulas nos parecem conceitualmente equivalentes. Sobre a disputa de palavras que, no entanto, se segue, cf. E. Landowski, “Régimes de sens et styles de vie”, *Actes Sémiotiques*, 115, 2012. Disponível em: <http://epublications.unilim.fr/revues/as/2647>.

8 Cf. E. Landowski, “Plaidoyer pour l'impertinence”, *Actes Sémiotiques*, 116, 2013 (<http://epublications.unilim.fr/revues/as/1450>); tr. it., “Arringa per l'impertinenza”, em G. Ceriani e E. Landowski (eds.), *Impertinenze*, Milão, Et al, 2010.



Nosso primeiro objetivo será o de mostrar como a cada uma dessas posições corresponde:

- não apenas um tipo de atitude por parte do aluno (podemos prever que ela variará em função do contexto cultural evolutivo que envolve a atividade da sala de aula);
- mas, igualmente, por parte do professor, um modo específico de ensinar, seja de acordo com uma sintaxe da “junção” que privilegia a transferência de conhecimento objetivado, seja no modo da “união”, um sistema de transmissão

9 O impertinente é uma figura essencialmente paradoxal: embora esteja preparado para dar seu pleno consentimento a uma Verdade superior derivada da revelação ou da demonstração, ele acredita, ao mesmo tempo, que nenhuma verdade última é deste mundo e que, conseqüentemente, qualquer discurso que a reivindique pode ser duvidado, deve ser questionado e submetido à crítica. Sua própria exigência de certeza e sua paixão pela verdade fazem com que ele seja visto como cético em relação a tudo e impertinente em relação a todos.

de habilidades que procede pelo contato entre sensibilidades e impregnação (tal como o contágio do discípulo pelo exemplo, pela simples presença, pela “aura” do mestre de arco e flecha);

- e, por isso mesmo, uma definição da forma, do conteúdo e do status de *educans*, ou seja, *do que* é ensinado, comunicado, transmitido ou, quando apropriado, construído na interação: conhecimento constituído? Uma competência (e de que natureza)? Uma habilidade interpessoal? etc.

O diagrama inicial, então, poderia ser aí enriquecido, pelo menos, com a integração dos três níveis a seguir, cada um dos quais pressupõe o anterior e implica o posterior:

- um nível estratégico de definição dos tipos de *objetivos*:

Transmitir uma soma finita e predefinida de conhecimento ("acertar o programa na hora certa")		Despertar a paixão por conhecer e a exigência de verdades.
Proporcionar aos alunos algo de útil para seu futuro. Não perder um minuto sequer	X	Despertar individualidades. Não ficar entediado.

- um nível tático na escolha dos *métodos*:

Repetição, Memorização, Estudo (preparação).		Suspense.
	X	
Exercícios, astúcias, anti-cola. A arte de copiar e colar...		Estar junto, afeto compartilhado. Os Jogos.

- um nível epistemológico subjacente, o de uma *filosofia* implícita do conhecimento que determina o status de veracidade do “conhecimento” envolvido:

Dogmatismo: Um conhecimento constituído.		Maiêutica: Um conhecimento em questão.
Pragmatismo: conhecimento útil	X	Interacionismo: na pior das hipóteses, conhecimento indiferente; na melhor das hipóteses, “conhecimento” em ação.

A sobreposição desses níveis permite perceber formas elementares de prática educacional, cada uma apresentando princípios de coerência suficientemente fortes e diferenciados para garantir sua relativa estabilidade. Elas nos servirão como ponto de referência para estimular a identificação de maneiras previsíveis - e formas observáveis - de sua perturbação. A partir daí discutiremos alguns dos problemas vivenciados tanto pelos educadores quanto por aqueles que aspiram a “educar” e tentaremos identificar o que resulta disso do ponto de vista do próprio conhecimento.

Eric Landowski

Pesquisador no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Paris, França, co-diretor do Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS, PUC-São Paulo).

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-8986>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1767417877794294>

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Normas de publicação

Foco e Escopo

A Revista Farol é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Como iniciativa acadêmica, vinculada ao campo das Artes/Artes Visuais, a revista abre-se à textos que visam tanto discutir o problema da formação e da produção artística, crítica e historiográfica destinada às artes visuais, como favorecer à experiência de concepções capazes de se exporem para além das dimensões consensuais globalizadas no contexto cultural contemporâneo.

A cada número, via de regra, integra, em seu projeto editorial, os seguintes materiais originais e inéditos: ensaios, seções temáticas e artigos. Como parte de sua política editorial, são apresentadas traduções de importantes textos, inéditos em língua portuguesa e que, por sua vez, possam ter sido publicados previamente em idioma estrangeiro. Grande parte das propostas desse conglomerado são advindas de pesquisas acadêmicas relevantes, tanto de âmbito local quanto global, que visam incentivar não apenas o diálogo das artes visuais em uma instância crítica, mas também a visibilidade deste campo com outras áreas da produção cultural e científica

O escopo do periódico propõe uma experiência crítica de criação e reflexão, destacando assim sua função como uma fonte significativa de pesquisa bibliográfica, de acesso livre imediato, tanto ao público acadêmico, para as investigações realizadas nos cursos de graduação e de pós-graduação, como à comunidade externa. O material a ser publicado pode ser submetido por autoria individual ou em coautoria entre doutores(as) doutorando(as) e mestres(as). Mestrando(as) que desejem publicar devem fazê-lo em coautoria com seu/sua orientador(a) ou outros doutores(as).

Estas submissões ocorrem tanto em fluxo contínuo como por chamada aberta pelas seções temáticas de responsabilidade de um Comitê Editorial. Sendo as avaliações feitos pelo processo de arbitragem cega, buscando garantir plena isenção no processo avaliativo.

Por seu vínculo com o PPGA, o escopo de atuação da Revista FAROL contempla as Áreas e Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes, a saber: Teorias e Processos Artístico-Culturais; Interartes e Novas Mídias.

Processo de Avaliação pelos Pares

A Revista Farol aceita submissões em fluxo contínuo. Todas as submissões condizentes com as diretrizes para autores são analisadas por pareceristas *ad hoc* da revista. Em caso de discordância um terceiro avaliador será requisitado. O cadastro de avaliadores é restrito a convites direcionados pelos editores.

Periodicidade

A Revista Farol publica novas edições nos meses de Julho e Dezembro.

Política de Acesso Livre

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

Sponsors

LabArtes-UFES

Leena-UFES

PPGA-UFES

FAPES

Histórico do periódico

A Revista Farol é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Como periódico da área de Artes, propõe-se como um espaço complementar de disseminação da produção teórica sobre arte moderna, contemporânea, História da Arte e produções que dialoguem com esses cenários.

A Farol nasce diretamente como publicação impressa e a partir do seu décimo terceiro número, passa a ser disponibilizada também em sua versão digital.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

- A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao editor”.

- O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word.
- URLs para as referências foram informadas quando possível.
- O texto está em espaço 1,5; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos.
- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em *Diretrizes para Autores*, na página Sobre a Revista.
- Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos), deve-se seguir as instruções disponíveis em *Assegurando a avaliação cega por pares*.

Diretrizes para Autores

Pedimos que leia atentamente todos os pontos das diretrizes antes de iniciar o preenchimento de seus cinco passos de submissão. A inadequação a quaisquer dos itens abaixo, presentes no documento submetido e/ou no formulário de submissão acarretará na recusa do material.

Serão aceitas propostas de artigos compostas originalmente nos seguintes idiomas: (i) português, (ii) espanhol, (iii) francês e (iv) inglês. A Revista Farol poderá realizar a publicação tanto do original quanto de tradução para o português.

As propostas submetidas para o próximo número da revista, que não sejam imediatamente aceitas para publicação, poderão permanecer arquivadas para possíveis publicações futuras, caso haja concordância dos autores.

Durante o preenchimento do cadastro, é obrigatória a inclusão do ID ORCID no campo indicado como URL no formulário.

Para o processo de avaliação, os autores dos trabalhos submetidos não poderão ser identificados no corpo do texto, em atendimento ao requisito de avaliação cega adotado. Notas e citações que possam remeter à identidade dos autores deverão ser excluídas do texto.

O artigo deve ser composto em Times New Roman, 12 e deverá conter: Título em negrito centralizado; Título em inglês no mesmo formato; resumo em até 10 linhas, justificado e com espaçamento simples seguido de até 5 palavras-chave; *abstract*, no mesmo formato do resumo, em itálico, seguido de até 5 *keywords*, em itálico; texto justificado, entre linhas de 1,5 e parágrafo em 0 pt;

Não devem ser inseridas quebras de página ou de seção;

Notas de rodapé devem estar em fonte 9, espaçamento simples, alinhadas a esquerda e numeradas com caracteres arábicos;

Figuras devem estar dispostas no corpo do texto, em formato jpg, em 300 dpi, com lado menor de até 10cm; devem ser acompanhadas de especificação técnica (título, autor, ano e fonte) e serem numeradas (figura 01, figura 02...);

As imagens devem ser anexadas como documentos complementares;

A página deve estar com margens de 2cm inferior e a direita e 3cm superior e a esquerda;

As referências devem seguir o padrão ABNT mais recente;

O artigo deve possuir entre 10 e 15 páginas do título à última referência;

Caso o(s) autor(e)s necessitem, disponibilizados um documento modelo.

Importante: Não usar caixa-alta para títulos ou subtítulos. Somente será aceita essa característica nos casos em que títulos de trabalhos (obras, livros, projetos, etc.) citados possuírem originalmente caixa-alta.

Caso haja preenchimento dos formulários de submissão em caixa-alta a proposta será recusada.

Artigos

A Revista Farol aceitará artigos condizentes com a temática de cada chamada de trabalhos. Todos os artigos publicados devem seguir as exigências constantes em *Diretrizes para Autores*.

Declaração de Direito Autoral

Os autores de trabalhos submetidos à Revista Farol autorizam sua publicação em meio físico e eletrônico, unicamente para fins acadêmicos, podendo ser reproduzidos desde que citada a fonte. Os mesmos, atestam sua originalidade, autoria e ineditismo.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

