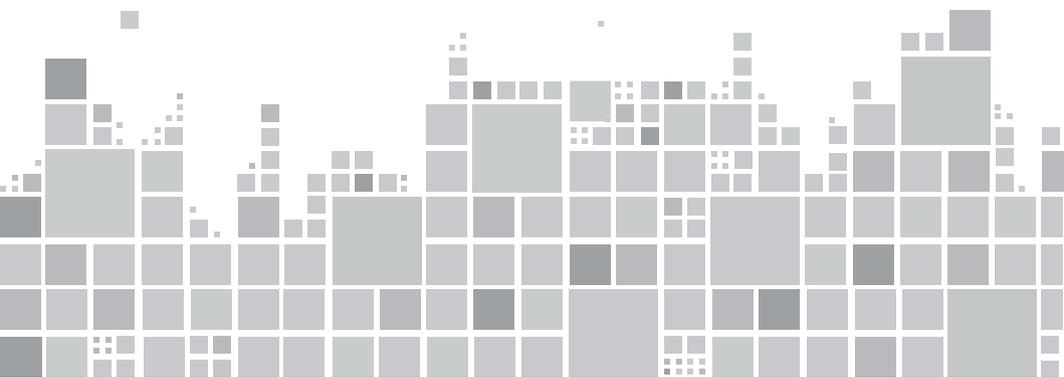


Visualidades, cultura e imaginário

Pressupostos poéticos e sensíveis
para a educação e a arte

Daniela Nery Bracchi
Mário de Faria Carvalho
[Org.]



Série Livro-Texto



Daniela Nery Bracchi
Mário de Faria Carvalho
[Org.]

Visualidades, cultura e imaginário

Pressupostos poéticos e sensíveis
para a educação e a arte

Recife
2021



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Magna do Carmo Silva

Diretora: Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Comitê de avaliação

Adriana Soares de Moura Carneiro, Ana Célia Oliveira dos Santos, Andressa Suely Saturnino de Oliveira, Arquimedes José de Araújo Paschoal, Assis Leão da Silva, Ayalla Camila Bezerra dos Santos, Chiara Natercia Franca Araujo, Deyvylan Araujo Reis, Djailton Cunha, Flavio Santiago, Hyana Kamila Ferreira de Oliveira, Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Jaqueline Moura da Silva, Jorge Correia Neto, Keyla Brandão Costa, Luciana Pimentel Fernandes de Melo, Márcia Lopes Reis, Márcio Campos Oliveira, Márcio Vilar França Lima, Maria Aparecida Silva Furtado, Maria da Conceição Andrade, Michela Caroline Macêdo, Rodrigo Gayger Amaro, Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tânia Valéria de Oliveira Custódio, Waldireny Caldas Rocha

Editoração

Revisão de texto: Fernando da Silva Cardoso

Projeto gráfico: Diogo Cesar Fernandes | Gabriel Santana

Diagramação: Pedro Henrique Santos

Catálogo na fonte

Biblioteca Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

V834 Visualidades, cultura e imaginário [recurso eletrônico] : pressupostos poéticos e sensíveis para a educação e a arte / organizadores : Daniela Nery Bracchi, Mário de Faria Carvalho. – Recife : Ed. UFPE, 2021. (Série Livro-Texto)

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-65-5962-103-3 (online)

1. Educação – Filosofia. 2. Artes – Filosofia. 3. Comunicação e as artes. 4. Fotografia – Filosofia. 5. Semiótica. 6. Imaginação. 7. Visualização. 8. Cultura. I. Bracchi, Daniela Nery (Org.). II. Carvalho, Mário de Faria (Org.). III. Título da série.

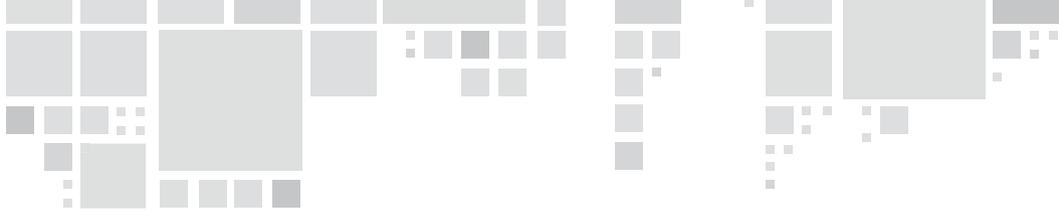
370.1

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-014)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.





SÉRIE LIVRO-TEXTO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pautada pelos princípios da democracia, da transparência, da qualidade e do compromisso social, assume a Educação Superior como um bem público e um direito de todas e todos. Nesse sentido, estimula a melhoria das condições do trabalho docente, a inserção de metodologias de ensino inovadoras e a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes áreas do saber como instrumentos de promoção de uma formação científica, humanística e artística que prepare nossos estudantes para a intervenção na realidade, segundo o compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável, a equidade e a justiça social. Assim, a UFPE, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação e da Editora UFPE, oferta à comunidade acadêmica e à sociedade mais uma seleção da Série Livro-Texto, com o objetivo de contribuir para a formação da biblioteca básica do estudante de graduação e para a divulgação do conhecimento produzido pelos docentes desta Universidade. Os 34 livros selecionados para esta coleção, que contemplam diferentes áreas do saber, foram aprovados segundo as condições estabelecidas no Edital 14/2021 (Edital simplificado de incentivo à produção e publicação de livros digitais Prograd/Editora UFPE) e representam o esforço de discentes (de graduação e pós-graduação) e servidores (docentes e técnicos) e da gestão da Universidade em prol da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, um de seus principais objetivos.

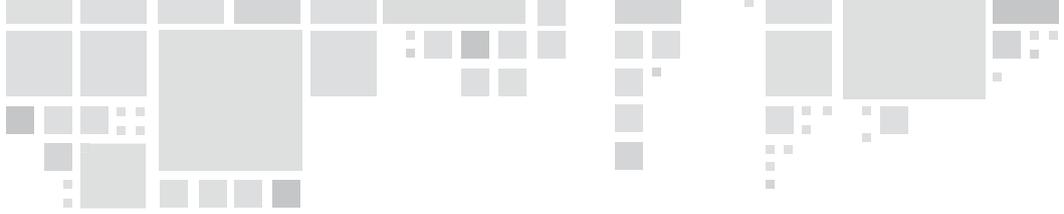
Alfredo Macedo Gomes – Reitor da UFPE

Moacyr Cunha Araújo Filho – Vice-Reitor da UFPE

Magna do Carmo Silva – Pró-Reitora de Graduação (Prograd)

Fernanda Maria Ribeiro de Alencar – Diretora da Prograd





SUMÁRIO

Apresentação 8

Mário de Faria Carvalho

Daniela Nery Bracchi

PARTE I

PERSPECTIVAS VISUAIS CONTEMPORÂNEAS

1. A fotografia contemporânea e outros modos de ver 15

Daniela Nery Bracchi

2. Nem toda fotografia é autoral 49

Eduardo Queiroga

3. Cidades fantasma, limbos temporais:

matrizes de um olhar absortivo

na cobertura fotográfica da pandemia de COVID-19 62

Greice Schneider

Renata Benia

4. O paradigma epistêmico da *Persona* 85

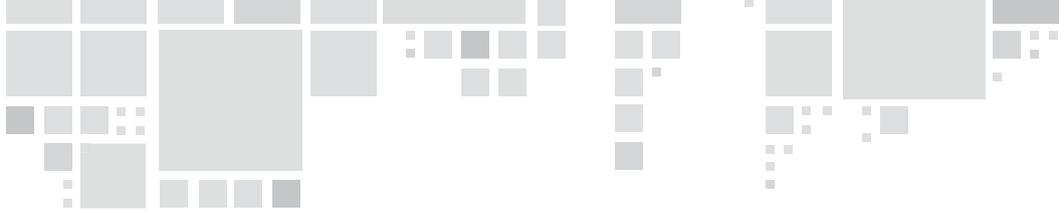
Clécia Pereira

Mário de Faria Carvalho

5. À maneira de cães: deambulações cínico-queer a partir de Tatuagem, o filme 99

André Luiz dos Santos Paiva





PARTE II

EDUCAÇÃO, CULTURA E SENSIBILIDADES

- 6. Movimento de Cultura Popular no Recife:**
uma pedagogia em diálogo com a cultura popular 120
Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda
Mário de Faria Carvalho
- 7. Política pública educacional e diversidade
sociocultural:** a escola como luta étnico-política 137
Marco Aurélio Acioli Dantas
Jéssica Ribeiro de Oliveira
- 8. Sensibilidades na/da educação:**
encontros com a infância na Educação Infantil 156
Fernanda Maria Santos Albuquerque
Nádia Priscila de Lima Carvalho
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
- 9. Contribuições da educação estética frente ao
processo de avaliação escolar 173**
Gláucia Maria dos Santos Cordeiro
- 10. A educação dos/pelos sentidos na pedagogia
cultural do circo 189**
Monique Nunes de Carvalho
- 

PARTE III

IMAGINÁRIO E CONTEMPORANEIDADE

11. O regime noturno presente nas simbologias

do movimento Hare Krishna: diálogos com
a teoria do imaginário de Gilbert Durand 207

Ivan Nicolau Corrêa

Everaldo Fernandes da Silva

12. As xilogravuras de J. Borges e as representações
simbólicas do imaginário do Nordeste brasileiro,
da literatura e da cultura popular 228

Hidelbrando Lino de Albuquerque

Mário de Faria Carvalho

13. Representações sobre mulheres nas novelas
das 21 horas da Rede Globo de 2015 a 2020
e o papel pedagógico da dramaturgia 242

Marília Beatriz de Albuquerque Pessoa

Diego Gouveia Moreira

14. Heterotopia em pesquisas de pós-graduação
no Brasil 265

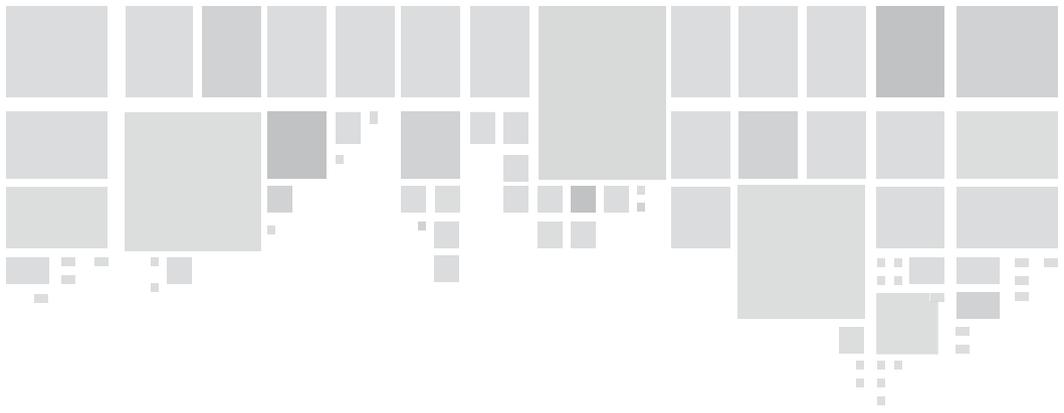
Wanderson Cruz dos Santos

15. Subjetiva: uma pedagogia para além do estigma
de puta 283

Genivan Flaurindo de Lemos

Sobre a organização da obra 296

Sobre as(os) autoras(es) 298



APRESENTAÇÃO

As dimensões poéticas e sensíveis presentes nos processos educacionais, artísticos e cotidianos são de extrema relevância em nosso existir e, por isso, devem ser cultivadas e valorizadas na esfera da formação humana. Assim, as conexões entre os campos da Educação e da Arte, em diálogo com outras áreas do conhecimento, dimensionam importantes processos de subjetivação, experiências e dinâmicas singulares sobre a existência, a práxis elaborada nestes contextos e, particularmente, quanto à vivência de expressões artísticas, da ampliação do olhar, da fruição da corporeidade, do sentir associado ao conhecer.

Nesse sentido, a presente obra reúne um conjunto de pesquisas direcionadas a pensar diferentes símbolos, imagens, movimentos, conceitos e práticas mobilizadas poética e sensivelmente na Educação, Arte, Comunicação, Letras e Filosofia. A valorização de Estéticas e Poéticas múltiplas é cogitada enquanto uma abertura dos cânones do pensamento moderno e para a valorização das visualidades, do imaginário, das subjetividades, da cultura, da arte e de muitas outras linguagens que têm sido silenciadas pela racionalidade e pelo positivismo nos ambientes em questão. Particularmente, o presente livro oferece subsídios teóricos e epistêmicos sobre a tematização, abordagem e consideração de questões sensíveis para a formação artístico-educacional, para a capacidade de análise e a valorização de aspectos que permeiam três dimensões eleitas: *Perspectivas visuais*

contemporâneas, Educação, Cultura e Sensibilidades e Imaginário e Contemporaneidade.

O livro apresenta resultados de pesquisa desenvolvidas no âmbito d'O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq), do Laboratório de Fotografia do Centro Acadêmico do Agreste, do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/CNPq) e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, vinculados, respectivamente, ao Núcleo de Design e Comunicação e de Formação Docente da Universidade de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, assim como contribuições de pesquisadoras(es) colaboradoras(os) dos referidos Grupos de Pesquisa.

A Parte I da obra, *'Perspectivas visuais contemporâneas'*, é introduzida a partir do estudo *'A fotografia contemporânea e outros modos de ver'*, de autoria de Daniela Nery Bracchi. A autora argumenta que a fotografia contemporânea não designa necessariamente a imagem produzida no tempo presente, que existem especificidades e questões que emergem no contexto artístico, formando um campo de produção e de compreensão ampliados sobre as obras. Para tanto, retoma pesquisadores(as) do campo da imagem como meio de refletir sobre os pressupostos teóricos que embasam as inovações estéticas e narrativas das fotografias. Ressalta, a partir de dado quadro teórico, que a imagem abstrata, que até então exaltava formas e cores, passa a dar lugar à exibição de elementos plásticos encarnados em figuras e objetos banais do cotidiano.

Em continuidade, Eduardo Queiroga, em *'Nem toda fotografia é autoral'*, problematiza que autoria é um tema polêmico e que suscita inúmeras reflexões, dada a sua complexidade. O autor tem o intuito de contribuir para o debate levantando algumas questões que colaboram para pensar o campo em questão. Destaca que a autoria, na verdade, permeia muitas práticas contemporâneas, fomenta questões importantes na atual sociedade e está estreitamente relacionada com fenômenos recentes nos campos da comunicação e das artes. Algumas dificuldades muito presentes no senso comum, mas que são compartilhadas também no meio acadêmico, são rediscutidas de forma indicar pressupostos, principalmente a partir do campo da literatura, para, a partir daí, estabelecer a discussão no campo da fotografia.

O capítulo *'Cidades fantasma, limbos temporais: matrizes de um olhar absortivo na cobertura fotográfica da pandemia de COVID-19'*, de autoria de Greice Schneider e Renata Benia, destaca que, até então, imagens assombrosas de cidades vazias e retratos do cotidiano

doméstico de pessoas anônimas não costumavam ocupar as páginas de imprensa noticiosa, embora ressoassem poéticas reflexivas reconhecíveis nos circuitos artísticos da fotografia documental. No entanto, as autoras enfatizam que, com o confinamento social decorrente da pandemia de COVID-19, o ordinário foi convertido em extraordinário e esse tipo de cena invadiu páginas de veículos da grande imprensa mundialmente. Assim, avaliam a cobertura fotográfica da pandemia a partir de um viés narrativo, em especial no modo como dinâmicas próprias da epidemiologia de contágio, como os confinamentos e protocolos de distanciamento social interromperam o fluxo de acontecimentos, modelando a experiência temporal e espacial na representação visual da pandemia e produziram uma dramaturgia própria e um efeito de vazio e desolação.

Discutindo sobre possibilidades outras de pensar a dinamicidade da vida, Clécia Pereira e Mário de Faria Carvalho em '*O paradigma epistêmico da Persona*' refletem sobre o papel do conhecimento na contemporaneidade. Cogitam o saber como responsável pela destituição de práticas que conferem ao conhecimento violência epistêmica, seccionada, utilitária, moralista, dicotômica e totalizante. Com suporte no imaginário e seus substratos, percebendo-o como retórica instauradora que não negligencia a criatividade insurgente do saber e da vida como um todo, as reflexões sobre a *persona*, no estudo, surgem como um processo de deslocamento do olhar e da razão. Desdobramento do Método *Persona*, desenvolvido pelo Professor Mário de Faria Carvalho, o texto sugere outras formas de perceber e apreender o mundo.

O ensaio de autoria de André Luiz dos Santos Paiva recorre ao caráter visual do cinema *queer* como forma de, a partir de duas cenas de apresentações do grupo fictício Chão de Estrelas do filme *Tatuagem* (Hilton Lacerda, Brasil, 2013), relacionar possíveis diálogos entre o discurso fílmico apresentado, a concepção filosófica cínica antiga e os estudos *queer* contemporâneos. '*À maneira de cães: deambulações cínico-queer a partir de Tatuagem, o filme*' dimensiona dada discussão que alude a eixos principais e conceitos de filosofia do cão, paródia e subversão das identidades, num movimento no qual se utiliza do discurso fílmico como pré-texto para realização da análise e ampliação de discussões teóricas nos campos escolhidos como guias.

O estudo '*Movimento de Cultura Popular no Recife: uma pedagogia em diálogo com a cultura popular*', proposto por Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda e Mário de Faria Carvalho, abre a Parte II da obra, intitulada '*Educação, Cultura e Sensibilidades*'. A pesquisa aborda

reflexões sobre as ações desenvolvidas pelo Movimento de Cultura Popular e suas implicações para a Educação de Pessoas Adultas do Recife nos anos de 1962 e 1964. Compreende a relação da educação, arte e cultura no processo da construção do ser e do saber. Inscrito nesta perspectiva, a autora e o autor discutem sobre o papel do Movimento de Cultura Popular para a emancipação social à época. Enfatizam a relação educação, arte e cultura para a transformação na vida da população recifense que se encontrava em contextos de miséria e de altos índices de analfabetismo.

Em *'Política pública educacional e diversidade sociocultural: a escola como luta étnico-política'*, Marco Aurélio Acioli Dantas e Jéssica Ribeiro de Oliveira problematizam a educação para as relações étnico-raciais e a observação da Lei nº 10.639/03. Relacionam o complexo objeto de investigação, constituído de diversos matizes, capazes de mediar e ampliar o diálogo entre a diversidade cultural, influenciando sobre as práticas antirracistas e contribuindo para o respeito à diversidade étnico-racial. Assim, procuram fortalecer os debates sobre a identidade negra, o resgate da história, da cultura, valores e conhecimentos de povos marginalizados. O autor e autora partem, assim, do contexto das comunidades quilombolas como forma de pensar a apreensão sobre esses grupos, a Lei 10.639/03 e as relações sociais, com uma abordagem da educação para as relações étnico-raciais nas escolas em território quilombola.

A reflexão em torno das sensibilidades da/na educação, em se tratando, em específico, da Educação Infantil, ou melhor, do encontro das sensibilidades da/na educação com a infância, é o objetivo do capítulo intitulado *'Sensibilidades na/da educação: encontros com a infância na Educação Infantil'*, de autoria de Fernanda Maria Santos Albuquerque, Nádia Priscila de Lima Carvalho e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. O ensaio destaca a emergência das sensibilidades na cultura ocidental, assim como sinaliza para o significado da educação enquanto gesto dotado de sensibilidades. Por fim, as autoras problematizam as reverberações do encontro das sensibilidades da/na educação com a infância, abordando as transformações sociais no tempo e no espaço ocidental, seus descompassos e cisões.

Como a proposta da Educação Estética contribui no processo de avaliação escolar? Tal questionamento é articulado por Gláucia Maria dos Santos Cordeiro em *'Contribuições da educação estética frente ao processo de avaliação escolar'*, como forma de ressaltar as contribuições da Educação Estética no processo de avaliação escolar. Para tanto, a autora apresenta como trajeto teórico-metodológico

uma revisão bibliográfica sobre o atual estado da arte acerca dos temas eleitos, enfatizando, particularmente, o desenvolvimento dos estudos sobre avaliação no processo educacional. Por outro lado, conecta filosoficamente o referido campo aos estudos sobre a Educação Estética, dimensionando importantes premissas para pensar, sensivelmente, a avaliação escolar.

O ensaio *'A educação dos/pelos sentidos na pedagogia cultural do circo'*, apresentado por Monique Nunes de Carvalho, reflete sobre como a educação dos/pelos sentidos é incorporada na práxis pedagógica cultural circense. Cogitando a construção de dada razão sensível, e tendo como pressuposto a compreensão de que a arte do circo fomenta o imaginário e as sensibilidades, a autora ressalta alguns elementos que conectam os campos em questão. Ainda, estabelece uma compreensão sobre a educação dos/pelos sentidos na pedagogia cultural do circo relacionando o espaço circense como um lugar que possibilita práticas educativas sensíveis. Por ser uma abordagem ainda pouco difundida no que concerne à produção científica em Educação e áreas afins, a autora ressalta a necessidade sobre um olhar mais pertinente para os temas e práticas em destaque.

Por fim, a Parte III do livro, *'Imaginário e Contemporaneidade'*, é estabelecida a partir do estudo *'O regime noturno presente nas simbologias do movimento Hare Krishna: diálogos com a teoria do imaginário de Gilbert Durand'*, de autoria de Ivan Nicolau Corrêa e Everaldo Fernandes da Silva. No texto, os autores discutem a noção de imaginário no contexto de um movimento cultural-religioso oriental, o *Hare Krishna*. As principais inquietações e questões que circundam o estudo perpassam as questões da insensibilidade, dos fundamentalismos e dos binarismos que afastam a possibilidade da diversidade. Pela presença de uma noção de educação que afasta a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico e a imaginação, cogitam que são formadas pessoas despersonalizadas e maquinais, afastadas cada vez mais, de si e do *outro*.

Hidelbrando Lino de Albuquerque e Mário de Faria Carvalho em *'As xilogravuras de J. Borges e as representações simbólicas do imaginário do nordeste brasileiro, da literatura e da cultura popular'* interessam-se por dimensionar o estudo sobre as xilogravuras do artista pernambucano J. Borges, apresentando quais as significações simbólicas sobre o Nordeste brasileiro estão presentes nas xilogravuras do artista. Com destaque para a simbologia que o autor apresenta na idealização do imaginário local, através da cultura popular e literária, os autores identificam algumas recorrências culturais de J. Borges e

sua relação com o imaginário popular nordestino. Ainda, estabelecem premissas em torno do pensamento mítico, com base na Teoria do Imaginário, e, discutem as relações imagéticas comuns entre literatura e xilogravura no universo de artefatos analisados.

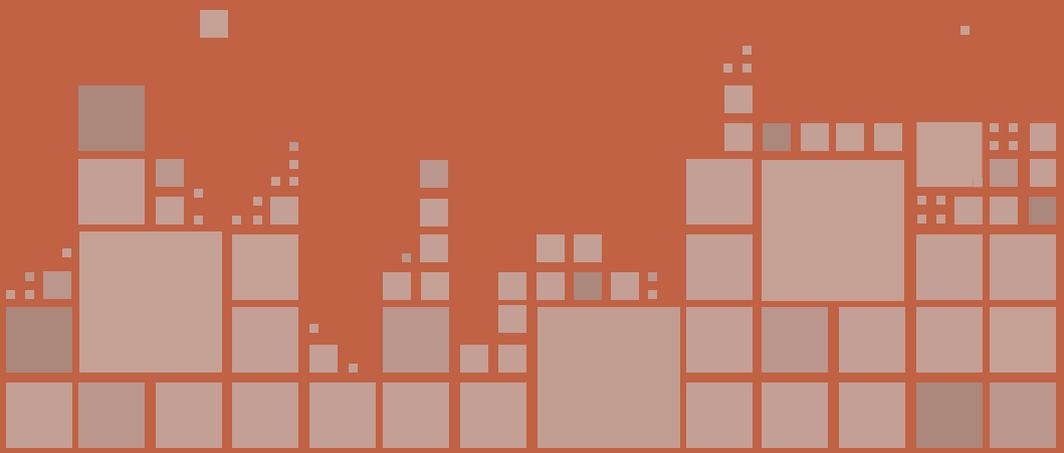
Analisando como as mulheres vêm sendo representadas nas novelas das 21h da Rede Globo, de 2015 a 2020, Marília Beatriz de Albuquerque Pessoa e Diego Gouveia Moreira em *'Representações sobre mulheres nas novelas das 21 horas da Rede Globo de 2015 a 2020 e o papel pedagógico da dramaturgia'* realizam um levantamento das principais protagonistas das novelas das 21h da Rede Globo, de 2015 até 2020 apresentando categorias de análise baseadas nos direitos das mulheres e de pautas das mulheres que abordam questões relativas a corpo, sexualidade e trabalho. Discutem em que medida as personagens avançam frente a questões ligadas às pautas dos movimentos de mulheres ou se reproduzem estereótipos e representações tradicionais.

O capítulo intitulado *'Heterotopia em pesquisas de pós-graduação no Brasil'*, escrito por Wanderson Cruz dos Santos, apresenta os resultados sobre o mapeamento de teses e dissertações publicados no campo das Ciências Humanas no Brasil que discutem o conceito de heterotopia em Foucault nos últimos cinco anos. Para tanto, o autor seleciona pesquisas *stricto sensu* de cujo tema se encontram relacionados ao conceito de heterotopia, levantando as discussões presentes nos trabalhos sobre o tema eleito. O caminho investigativo percorrido deu-se a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes, em um recorte temporal de 2013 a 2018.

Por fim, Genivan Flaurindo de Lemos tem como intenção em seu texto compreender como se dão os sentidos do putafeminismo e quais são os saberes proporcionados, de forma pedagógica, para a desconstrução dos estigmas de gênero. *'Subjetiva: uma pedagogia para além do estigma de puta'* é um ensaio que tem pressupostos demarcados pela teoria putafeminista proposta por Monique Prada, como também Virginie Despentes, que aborda a teoria King Kong e suas interfaces com a ideologia da prostituta, e quanto à sexualidade, nos termos sugeridos por Michel Foucault.

Mário de Faria Carvalho
Daniela Nery Bracchi

PARTE I
PERSPECTIVAS
VISUAIS
CONTEMPORÂNEAS





A FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA E OUTROS MODOS DE VER¹

Daniela Nery Bracchi

INTRODUÇÃO

Fotografia é o que fazemos com isso.
Se fazemos novas coisas geramos uma nova definição.

David Company

O campo da imagem que veio a se configurar sob o termo *fotografia contemporânea* não é exatamente novo, pois seu início data da década de 1980. No entanto, o ensino e a discussão dessas fotos no âmbito da graduação ainda geram estranhamento por parte dos alunos de fotografia.

Isso porque percebemos diferenças gritantes quanto à estética, aos temas e aos modos de circulação das obras artísticas quando as confrontamos com as imagens que costumeiramente se apresentam nas redes sociais. Fotografia contemporânea não designa necessariamente a imagem produzida no tempo presente, mas existem

1 Este capítulo traz os resultados de um percurso de sete anos de ensino de fotografia nas disciplinas de *Fotolinguagem na representação visual* e *Fotografia* do curso de Design e de Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. As primeiras ideias expostas aqui foram desenvolvidas em sala de aula e dialogam permanentemente com a pesquisa acadêmica desenvolvida na mesma instituição, sendo posteriormente apresentadas em publicações acadêmicas (BRACCHI, 2011; BRACCHI, 2014; BRACCHI, 2016; BRACCHI, 2019).

especificidades e questões que emergem no contexto artístico, formando um campo de produção e de compreensão dessas obras.

Os pesquisadores do campo da imagem são trazidos para discussão neste artigo como meio de fazer o leitor refletir sobre os pressupostos teóricos que embasam as inovações estéticas e narrativas das fotografias. Há um grupo de estudiosos, como Rosalind Krauss e André Rouillé, que iniciaram a refletir sobre o novo tipo de imagem e de prática de produção que surgiu após o modernismo. A partir desses teóricos fica claro que a imagem abstrata, que até então exaltava formas e cores, passa a dar lugar para a exibição desses elementos plásticos encarnados em figuras e objetos banais do cotidiano.

Outros teóricos, como Arthur Danto, Jean-Marie Floch e Joan Fontcuberta, aprofundam o entendimento do que está em jogo em relação à função que essas imagens têm no mundo. Não se pode mais compreender que seu papel principal é aquele de documentar, de ser um espelho da realidade. O sentido da foto não está dado pelo que é representado na imagem, pois ela já não diz respeito a mostrar ou testemunhar algo que vemos.

O que a fotografia contemporânea constrói é denominado por Fontcuberta (FONTCUBERTA, 2010a) como uma outra fotografia, que apresenta *contravisiões* que corroem o princípio de realidade depositado anteriormente na imagem fotográfica. Abre-se a possibilidade de identificar estratégias que fundamentam um gênero de imagens que atravessam a fronteira de definições. A fotografia se mostra então como uma interrogação sobre a especificidade do meio.

Há grande atenção dada ao suporte das imagens, desafiando a definição da fotografia como objeto bidimensional. As imagens são expostas por meio de operações que interrogam o olhar, colocando-o em dificuldades por meio da escuridão, de borrões, de superposições que negam a construção de temas concretos.

No Brasil, costuma-se reportar o primeiro uso do termo “fotografia brasileira contemporânea” à exposição organizada por Paulo Herkenhoff na Alemanha, em 1994 (*A espessura da luz – Fotografia brasileira contemporânea*). Mas a expressão já se encontrava em circulação cerca de uma década antes, como na palestra proferida por Joaquim Paiva e Pedro Vasquez, na IV Semana Nacional da Fotografia, em 1985.

Nesses inícios, *Fotografia brasileira contemporânea* era um termo que buscava dar conta do “recorte de uma atitude” (HERKENHOFF, 1995, p. 43), com ênfase à experimentação demonstrada por artistas como Claudia Andujar, Mario Cravo Neto e Miguel Rio Branco. Outros

nomes também se insinuavam (como Luiz Braga, Rosângela Rennó e Cássio Vasconcellos), formando assim um pequeno panteão de nomes basilares da fotografia artística no Brasil. Nomes internacionais e nacionais se mesclam neste livro, tendo como objetivo último o de contribuir para a compreensão de um dos campos da imagem fotográfica que mais chama a atenção no meio artístico.

Um campo de estudos tão diversificado merece ser compreendido desde seus inícios. Por isso, aqui embaixo inicia-se uma apresentação sobre como a fotografia se constituiu historicamente numa imagem artística. Em seguida, explora-se a passagem da visão moderna à contemporânea e são elucidados os principais temas e estratégias da fotografia contemporânea. Desse modo, busca-se formar um panorama de como a fotografia contemporânea se constituiu como gênero de imagens e quais suas características mais marcantes.

OS PRIMEIROS PASSOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO ARTÍSTICO DAS IMAGENS

A fotografia buscou se legitimar na época de seu surgimento enquanto uma linguagem capaz de produzir sentido utilizando estratégias similares às da pintura. Nesse contexto, André Rouillé (ROUILLÉ, 2009) explica que a reação do crítico e poeta Baudelaire (BAUDELAIRE, 1995) à fotografia ficou famosa, pois, em sua crítica ao salão de artes de 1859, a imagem fotográfica foi afirmada enquanto uma linguagem não artística devido ao seu demasiado realismo, a uma *mimesis* tão eficiente do mundo que deixaria de lado estratégias expressivas importantes para a construção de uma mensagem artística até então alcançada pela pintura.

A adoção radical da perspectiva pelo aparato fotográfico era incômoda por negar a gestualidade pictórica visível nas pinceladas. Ao fotógrafo não era mais permitido exprimir sua presença corporal pela gestualidade e pela textura criada a partir das camadas de tinta na tela. Baudelaire mostra, ainda, desconfiança sobre a possibilidade de se expor um ponto de vista autoral e não realista na fotografia a partir da união entre o corpo do fotógrafo e a câmera. Tal impressão parece ficar mais clara ao se lembrar que o aparato fotográfico de então era de grande formato, fixado em um tripé. Desse modo, o corpo do fotógrafo se encontrava afastado da câmera, implicando uma maior dificuldade em se fazer presente por meio de seus movimentos.

As considerações de Jean-Marie Schaeffer sobre o assunto complementam a compreensão dos motivos para a exclusão da fotografia do campo artístico no momento de seu nascimento, o que também lança luz sobre sua aceitação atual nesse domínio:

A exclusão da fotografia do domínio institucional da arte deu-se em virtude de todo um conjunto de razões, mas uma entre essas foi a ideia de que a função transitiva preenchida pelas imagens fotográficas tornava-as incapazes de toda função estética e artística. O que significa dizer que essa exclusão foi legitimada também por uma teoria da arte para a qual função transitiva e função estética se excluíam mutuamente (SCHAEFFER, 2004, p. 70).

Os enquadramentos e o jogo de nitidez nas imagens fotográficas pareciam muito diferentes daqueles empregados até então na pintura, sendo essa a razão da ineficiência da nova linguagem enquanto meio expressivo. Os fotógrafos buscaram então se aproximar dos recursos típicos da pintura. O peso das críticas recebidas fez aparecer o gênero de fotografia pictorialista, que procurava se afastar do efeito de sentido de realismo que a técnica fotográfica trazia para as cenas montadas. As imperfeições eram deliberadamente buscadas nas lacunas do procedimento fotográfico. O uso do *flo* ou desfocado, o interesse por cenas exóticas, temas bíblicos e greco-romanos, assim como a manipulação das imagens à mão para alteração de granulação e tons eram apostas de que tais aproximações plásticas com a pintura doariam à fotografia um caráter mais artístico, construindo mensagens menos realistas.

A fotografia pictorialista se desenvolve do final dos anos 1880 ao fim da Primeira Guerra Mundial e ganha força nos trabalhos de Alfred Stieglitz (criador da revista intitulada *Camera Work* e voltada a esse tipo de fotografia), Edward Steichen, Alvin Langdon Coburn e Robert Demachy. As técnicas de revelação e alterações manuais feitas nessas imagens possibilitaram a criação de fotografias únicas e dificilmente reproduzíveis.

A exclusividade dada à imagem pela intervenção no processo técnico de revelação e fixação era uma tentativa de doar às fotografias uma “aura” já característica da pintura. Conforme observa Walter Benjamin no seu famoso ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, “a partir dos anos 1880, essa aura [...], os fotógrafos viam como sua a tarefa de simulá-la por todos os artifícios de retoque, em particular o uso da goma bicromatada” (BENJAMIN, 1987a, p. 19).

Percebem-se a unicidade e exclusividade como valores artísticos buscados pela nascente fotografia. O circuito de vendas de arte entende, até hoje, esses valores como importantes para a obra artística. Assinar e enumerar obras visa a garantir que houve domínio do fotógrafo sobre a produção dessas imagens. As cópias *vintage*, realizadas pelo artista na época da feitura da imagem, costumam igualmente atingir altos preços. O que se observa aqui é a legitimação, por meio do circuito artístico, de uma certa prática produtiva que antes era característica do meio pictórico para construção do estatuto artístico da obra. Um interessante exemplo é a venda, em 1996, de uma cópia de *The Pond-Moonlight*.

A fotografia realizada por Edward Steichen alcançou a cifra de 2,9 milhões de dólares quando foi leiloada no ano de 2006, um dos mais altos valores já vistos em um leilão de fotografias. Marca da fotografia pictorialista, a imagem de Steichen chama a atenção por suas cores que remetem às paisagens pictóricas. Foi produzida numa época em que o retoque a mão era empregado para construir efeitos de cor típicos da pintura, especialmente na retratação da cena do luar. Steichen aplica o pigmento colorido sobre a cópia fotográfica em busca da atmosfera de contemplação característica do gênero da pintura de paisagem.

Uma recente exposição dessa fotografia no Metropolitan Museum de Nova York, em 2013, chega a especular a probabilidade dessa imagem não ter sido produzida durante o nascer da lua. Isso porque era comum, na época, a presença de instruções em revistas voltadas à fotografia sobre a obtenção do efeito de luz da lua a partir de negativos e cópias de cenas do pôr-do-sol sub-expostas (FINE-MAN, 2012, p. 85).

Tal prática é negada no período posterior, pois o movimento modernista na fotografia surge como o abandono da tentativa de reproduzir os efeitos das técnicas pictóricas, negando a imitação da pintura e de suas estratégias. Weiss (WEISS, 2006) esclarece que o modernismo valoriza a produção de novas perspectivas, formas abstratas e a construção do efêmero em cenas casuais.

Os experimentos do fotógrafo americano Man Ray são um marco da busca em assumir as especificidades da técnica fotográfica e de valorização das formas abstratas. Na década de 1920 ele chega a desenvolver uma técnica para produzir imagens sem o uso da câmera, o raiógrafo (Fig. 1.1, 1.2 e 1.3). Coloca-se o público frente a silhuetas de objetos que o desafia a estabelecer os pontos de ancoragem e a avaliar as distâncias interiores que concorrem para o reconhecimento dos objetos representados pela perspectiva.

Com a câmera fotográfica excluída da prática produtiva, pode-se reconhecer nos raiogramas uma valorização lúdica do aparato fotográfico de revelação. Man Ray parece brincar com o ponto de vista instituído pela perspectiva, desafiando o olho a realizar a tendência geral do espírito humano de reconhecer as figuras do mundo na imagem.

Man Ray também ganha destaque no contexto da fotografia moderna pela sua obra *Élevage de poussière* (Figura 1.4). Simulando o gênero da fotografia de paisagem, o artista registra a poeira acumulada durante um ano na superfície da obra *O grande vidro* (1915-1923), do dadaísta Marcel Duchamp. Também conhecida com o título de *paisagem lunar*, a imagem provoca o observador a identificar os traços que permitem relacionar essa fotografia a uma paisagem e aquilo que permite reconduzir a imagem a sua materialidade de poeira.

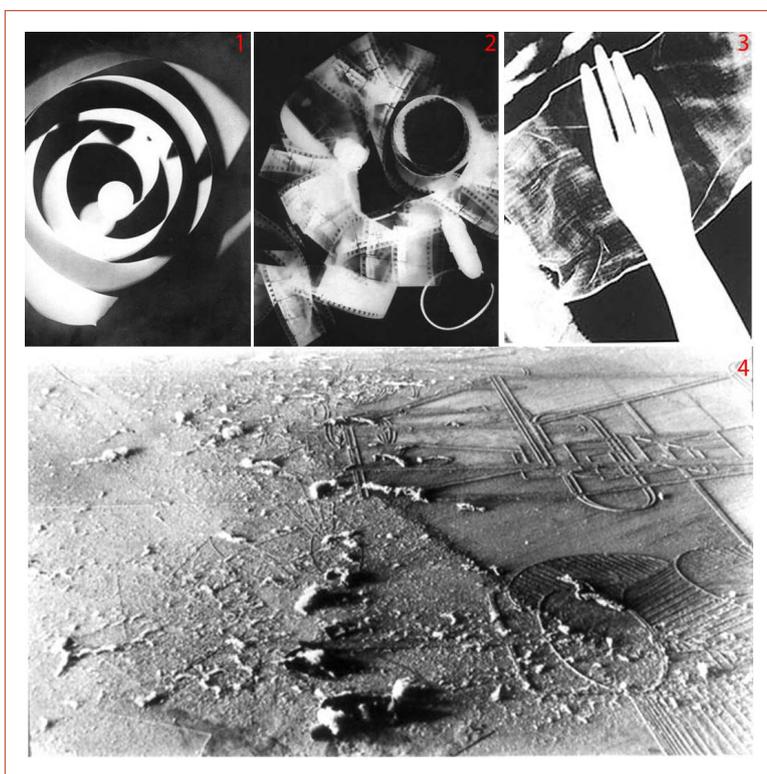


FIGURA 1: Imagens de Man Ray. 1.1: Man Ray, *Rayographie*, 1926. 1.2: Man Ray, *Rayographie*, sem data. 1.3: Man Ray, *Rayographie*, sem data. 1.4: Man Ray, *Élevage de poussière*, 1920
FONTE: Composição de fotos elaborada pela autora a partir de MIBELBECK, 1998.

As dimensões de tais formas registradas pelo enquadramento semelhante à fotografia aérea de paisagem embaralham dois temas possíveis de serem percebidos na imagem, aquele da superfície de paisagem (vista sob uma perspectiva aérea) e a superfície de poeira (visto sob uma perspectiva microscópica). Um dos primeiros registros de paisagem sob a perspectiva aérea pode ser visto na imagem de James Wallace Black (Figura 2), onde o relevo da paisagem urbana é valorizado por meio do contraste tonal da escala de cinza.



FIGURA 2: James Wallace Black, sem título, 1960

FONTE: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/263187>. Acesso em 23 mar. 2021.

É justamente esse tipo de fotografia que intriga a pesquisadora americana Rosalind Krauss. Ainda que permanecendo sob o forte argumento peirciano da fotografia como índice, Krauss aponta a interessante questão colocada pela fotografia aérea: a ambiguidade de sua interpretação:

A vista aérea, ao contrário da maioria das outras fotografias, faz surgir a questão da interpretação, da leitura... Não se trata simplesmente do fato de que, vistos de muito alto, os objetos são dificilmente reconhecíveis – o que de fato é verdade – mas, em particular, de que as

dimensões esculturais da realidade se tornam muito ambíguas: a diferença entre saliências e ocos -o côncavo e o convexo- se apaga. A fotografia aérea nos coloca diante de uma 'realidade' transformada em texto, algo que precisa de uma leitura ou de uma decodificação. Existe uma cesura entre o ângulo de visão sob o qual foi tirada a fotografia e este outro ângulo de visão necessário para compreendê-la (KRAUSS, 2002, p. 101-102).

Em Man Ray, as duas cenas (poeira sobre vidro e paisagem lunar) compartilham o mesmo componente plástico da forma, mas a adoção de uma ou outra interpretação dessas formas implica o engajamento em duas lógicas diversas: uma ótica baseada no reconhecimento das formas e outra háptica. Esta última implica a eleição da textura de poeira como traço mais pregnante para a compreensão da imagem, convocando o olho a “tocar” tal superfície.

Os experimentos de Man Ray plantam o germe da confusão de gêneros em fotografia, que posteriormente será marca da fotografia contemporânea. Partindo da conceitualização semiótica de *gênero* como uma classe de discursos reconhecíveis graças a critérios de natureza socioletal (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 228, verbete *gênero*), é interessante notar o quanto o reconhecimento de um gênero de fotografias serve como guia tanto para práticas produtivas quanto interpretativas. Sendo assim, o enquadramento e a noção de proporção entre os elementos da imagem produzida por Man Ray seguem as determinações da prática produtiva das fotografias aéreas.

No entanto, o próprio título da imagem aponta para outra chave interpretativa em que a textura opaca inerente à materialidade da poeira ganha importância. A ação do tempo está tematizada no título, pois o termo *élevage* remete à criação tal como a acepção de “criar animais”. O título abre a possibilidade de uma referência ao tempo necessário de espera para que a natureza e o homem produzam, em conjunto, um bom curso de ação, enquanto o fotógrafo “colhe” a imagem depois da ação do tempo.

Agente que dá visibilidade à ação do tempo, a poeira é ator da transformação de uma fotografia sobre o espaço (a paisagem) em uma marca visual da ação do tempo sobre a superfície das coisas do mundo. Realiza-se, portanto, o deslocamento de uma fotografia de paisagem para uma imagem que opera no âmbito artístico, onde ganha relevo a estratégia de confundir o público sobre o modo de compreender o texto visual.

É possível perceber neste exemplo de fotografia de vanguarda da década de 1920 o tipo de estratégia que será valorizada pela arte

contemporânea. A busca pela criação de paralelismos interpretativos demonstra um convite maior ao empenho do observador na construção do sentido da imagem. Ao mesmo tempo, a indeterminação sobre o gênero do texto fotográfico observado deixa em aberto a própria função que a imagem desempenha e os parâmetros de leituras a serem empregados em sua compreensão. Abrem-se assim, ainda na fotografia moderna, prenúncios do contemporâneo.

A FOTOGRAFIA MODERNA COMO CONTEXTO INICIAL DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Se a ideia de modernidade tem início no final do século XVIII, são os experimentos realizados pelos movimentos de vanguarda que moldaram os conceitos de fotografia moderna por meio da busca de desvincular a fotografia de sua relação com a *mimesis*, encontrando na abstração das formas um modo de romper com as cenas construídas a partir da perspectiva.

Nesse contexto, será praticado um tipo de experimentação que definirá o modernismo na fotografia brasileira e que tem como características a geometrização, o alto contraste entre preto e branco, a tendência à abstração e o uso de técnicas como a múltipla exposição. O experimentalismo é valorizado por meio de interferências na imagem que se dão por meio do retoque, colagem, solarização, etc. Segundo Helouise Costa, o que é buscado, em última instância, é a subversão do caráter representacional da fotografia (COSTA *apud* CARVALHO, 1996, p. 15).

Interessante notar o quanto esse momento histórico de busca de independência da fotografia em relação à pintura e ao movimento do pictorialismo deixa entrever a tentativa de definição de uma especificidade da fotografia. O componente plástico da forma seria colocado como mais importante que a cor, sendo essa última tomada como definidora da atividade pictórica. Nesse sentido, torna-se exemplar o depoimento de um dos fundadores do Foto Clube Bandeirantes, o fotógrafo José Yalenti, em seu artigo *A linguagem das linhas*: “Há assuntos que só podem ser pintados e nunca fotografados, pois convencem exclusivamente pelas suas cores, e há outros que só podem ser fotografados, e nunca pintados, pois convencem pelas suas formas geométricas e as linhas que perfazem.” (YALENTI, 1948, p.15).

Essas eram as questões durante as décadas de 1940 e 1950, que viu consolidada o movimento fotoclubista enquanto se definia as

bases do que será a fotografia moderna no Brasil². A fundação do *Foto Clube Bandeirante*, em 1939, deve ser compreendida dentro da busca pelo afastamento da fotografia de seu registro documental e incentivo à prática artística.

Atuante até os dias de hoje, esse fotoclube contou com membros famosos como Geraldo de Barros, German Lorca e Thomas Farkas. Sua presença foi forte nas décadas de 40 a 60, formando o que Helouise Costa (COSTA; RODRIGUES, 2004) identifica como *Escola Paulista* de fotografia. Pierre Sorlin (SORLIN, 2005) também ressalta a importância do movimento fotoclubista e do uso da fotografia por amadores. Enquanto esses buscavam afirmar um gosto refinado pelas artes e valorizar a fotografia enquanto linguagem artística, os profissionais retratistas a utilizavam como meio para ganhar a vida.

A partir de meados da década de 40, ganham destaque no contexto brasileiro da fotografia modernista trabalhos como os dos fotógrafos Geraldo de Barros e José Oiticica Filho. Eles surgem no bojo do movimento fotoclubista, mas se estabelecem como uma crítica ao pictorialismo até então valorizado nessas instituições agregadoras de amadores que buscavam produzir uma fotografia artística. Conforme afirma Herkenhoff (HERKENHOFF, 1983), esses dois fotógrafos podem ser compreendidos como desarticuladores do que até então estava estabelecido como padrão artístico para a fotografia, corrompendo os cânones fotoclubistas³. Canongia (CANONGIA, 2005, p. 81) destaca que esses são os primeiros esforços modernos no sentido de acolher a fotografia como matéria estrutural da obra de arte, já livre de sua servidão documental e funcional.

- 2 O que Costa e Rodrigues identificam como a expressão da fotografia moderna no Brasil é “um certo tipo de produção que problematiza o potencial e as limitações da fotografia enquanto linguagem e que tem como referência as vanguardas fotográficas do início do século passado” (COSTA; RODRIGUES, 2004, p. 12).
- 3 O movimento fotoclubista entra em declínio com a ascensão do fotojornalismo, que passa a ser valorizado como uma prática mais participativa, mais engajada e considerada a “única opção digna para um trabalho contemporâneo em fotografia” (COSTA; RODRIGUES, 2004, p.107). O fotojornalismo ganha força com as grandes reportagens fotográficas, que priorizavam a imagem e não o texto. Elas têm início com a revista francesa *Vu*, lançada em 1928 por Lucien Vogel. Baseada nessa experiência, surge nos Estados Unidos a revista *Time* em 1929 e a *Life* em 1936. A revista *O Cruzeiro* é a marca de tal movimento no Brasil, com as grandes reportagens de Jean Manzon, Pierre Verger e José Medeiros. Reformulada na década de 40, a revista decaiu em vendas na metade da década de 50, sendo superada pela revista *Manchete*, veículo da ideologia do desenvolvimentismo no Brasil (COSTA; RODRIGUES, 2004, p. 107).

Enquanto Geraldo de Barros se firma como importante nome do concretismo brasileiro com suas *Fotoformas*, José Oiticica Filho possui um vasto conjunto de obras que dialogam com diferentes movimentos⁴. Ele constrói imagens que valorizam a força da textura como expressão plástica, além da abstração das formas, conforme mostra o conjunto de fotografias da Figura 3.



FIGURA 3: Fotografias de José Oiticica Filho. 1 - José Oiticica Filho, *Ouropretense 7*, 1956. 2 - José Oiticica Filho, *Recriação 43/64*, 1964. 3 - José Oiticica Filho, *Abstrações*, 1957

FONTE: Composição de fotos elaborada pela autora a partir de CARNEIRO, 2009.

A produção desse fotógrafo apresenta figuras que transitam no limite da imitação do real, distanciando-se do reconhecimento imediato do fotografado e em consonância com as propostas do movimento concretista. Pinceladas e texturas de superfícies, como as de muros desgastados que mostram as camadas de tinta como concretização da corrosão do tempo, evidenciam a tendência de uma maior valorização do tato e da corporeidade que marcará a fotografia nas décadas de 1960 e 1970.

Construir outros tipos de relações entre as imagens (distante da narrativa criada a partir do encadeamento de cenas de ação) pode explicar uma fraca presença da representação da ação tanto na fotografia artística modernista quanto na contemporânea. Tão atuante no gênero do fotojornalismo, a atitude humana é capaz de estabelecer um discurso sobre a ação por meio de uma situação narrativa na qual o antes e o depois estão fortemente marcados pela instabilidade do instante.

4 Paulo Herkenhoff, na apresentação do catálogo da exposição realizada com obras de José Oiticica Filho pela Funarte em 1983 (*José Oiticica Filho - a ruptura da fotografia nos anos 50*), afirma que “há quatro fotógrafos em José Oiticica Filho: o utilitário, o fotoclubista, o abstrato e o construtivo” (HERKENHOFF, 1983, p. 11).

A representação da ação e sua força narrativa colocaria atenção sobre a capacidade transitiva da imagem, buscando enfatizar o que é retratado. Já a tentativa de produzir imagens menos narrativas abre espaço para se exaltar a capacidade construtiva da linguagem visual, que se identifica como um entre vários possíveis modos de articulação da imagem com a “realidade”. Floch (1987, p. 20) sistematiza essas funções da linguagem visual tomando as relações construtivas e interpretativas como oposições fundamentais sobre as quais se situam as possibilidades de valorização da imagem fotográfica.

A função interpretativa da linguagem visual trata o sentido como preexistente à sua colocação em texto. Sendo inerente ao mundo, caberia ao observador a sua identificação na imagem. Advém, então, a possibilidade da imagem fazer com que o leitor conheça algo que já existe e que a fotografia testemunha. Trata-se, portanto, da operação de um reconhecimento que se estabelece como fundante da construção do sentido de verdade de gêneros de imagens como o jornalístico.

Já a função construtiva da imagem entende que o sentido do texto visual não é construído previamente, mas no próprio ato de produção do discurso. Para além dos elementos reconhecíveis na imagem, pode-se explorar a própria linguagem visual e suas possibilidades enunciativas, variando os modos de colocação em imagem dos fenômenos e explorando outras formas de apreensão do mundo. As fotografias artísticas são bons exemplos desse tipo de imagem, desafiando mais a apreensão de um texto visual que subverte as prescrições usuais sobre os modos de compor a imagem tal como tradicionalmente foi feito no fotojornalismo.

É preciso lembrar que os diversos modos de valorização da imagem fotográfica dizem respeito também a uma variedade de práticas de produção e interpretação. Um exemplo de tais práticas pode ser visto nas prescrições feitas aos fotojornalistas que vão a campo registrar uma cena. Existem especificações sobre os tipos de planos empregados no enquadramento das cenas e características das objetivas utilizadas. Souza descreve uma série de prescrições para a prática do fotojornalismo, entre elas:

Rotineiramente, os fotojornalistas costumam iniciar a cobertura dos acontecimentos com planos gerais dos mesmos, usando objectivas grandes angulares (distâncias focais de 24mm, 35mm, etc.), uma vez que esses planos servem para dar panorâmicas gerais da ação. Seguidamente, começam a fotografar os aspectos mais salientes desses acontecimentos e determinados pormenores significativos,

usando fotografias compostas com base, respectivamente, em planos médios (os que melhor servem para “contar” a “estória”) e planos de conjunto e grandes planos (que emprestam emoção e detalhe à história). Para o efeito, geralmente elegem teleobjectivas (objectivas acima dos 50mm), mas às vezes recorrem a objectivas normais (50mm) ou mesmo a grande-angulares (abaixo dos 50mm) (SOUZA, 2004, p. 61).

No entanto, é interessante observar, por meio do famoso exemplo das fotografias do “Dia D”, de Robert Capa, como a fotografia não deve ser caracterizada como pertencente em essência a determinado gênero. Essas imagens entram para a história como um registro raro do desembarque das tropas americanas na Normandia. No entanto, rapidamente passam a ser valorizadas em exposições por suas qualidades estéticas. A possibilidade de mudança de estatuto (do documental para o artístico) sinaliza os diferentes modos de valorização do texto fotográfico segundo duas lógicas subjacentes à conceitualização dos gêneros. No caso da fotografia documental há um maior enfoque colocado sobre a relação da fotografia com a “realidade”. Floch (FLOCH, 1987, p. 19-20) conceitua tal fotografia como “referencial”, pois ela se apóia na função interpretativa da fotografia. As coisas do mundo estariam lá e seria função do leitor de imagens interpretar tal sentido preexistente. Já a fotografia artística opera sob outra lógica, colocando mais ênfase na linguagem fotográfica como construtora de mundos, capaz de fundar suas próprias regras e, portanto, diferentes efeitos de sentido como o de real, irreal, surreal, etc.

Um paralelo com os modos de fruição da imagem expostos em Barthes (BARTHES, 1984) aponta que o olhar do leitor pode sobrepor camadas de sentido à imagem, para além das pistas contidas nas fotografias sobre seu modo de fruição. Tal atitude parece incongruente com as imagens de caráter documental, que requerem um entendimento mais cognitivo da cena retratada, cuidadosamente composta para que o *studium*, ou seja, um contexto interpretativo, seja apreendido pelo leitor. Segundo Barthes (BARTHES, 1984, p. 48), “reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores”.

Já nas imagens artísticas é estimulada a continuidade do sentido para além do retratado. A valorização dos elementos plásticos e jogos metafóricos buscam muitas vezes surpreender o observador,

que nelas pode encontrar um ponto mais pungente de contato, o *punctum*. Sem uma codificação cultural que o torne cognitivamente apreensível, o *punctum* se caracteriza pela apreensão de detalhes e aspectos que parecem irrelevantes para a construção do sentido geral da imagem, mas que impactam, pungem o observador, possibilitando que ele acrescente camadas de sentido.

As imagens de caráter mais poético podem ser mais bem compreendidas se resgatados os estudos de Roman Jakobson (JAKOBSON, 1971) sobre a função poética. Ela é caracterizada pela ênfase colocada na mensagem por si mesma e não na referência a uma ordem já dada do mundo. Importa, portanto, o modo como a imagem reorganiza esses elementos do mundo natural, repropõe sua ordem, sua saturação de cores, suas formas, etc.

A ambiguidade é também citada como uma característica importante do texto poético. No caso das imagens, é fácil perceber que a fotografia artística opera nessa área de fronteira entre construção de referência, testemunho dos acontecimentos do mundo e sua subversão por meio da valorização dos elementos plásticos e dos valores artísticos da imagem.

Foi possível perceber que a fotografia moderna construiu muitos aspectos novos em relação à imagem que se produzia até então. Alguns deles foram rechaçados pela nova geração de artistas que compuseram a arte contemporânea, enquanto outros evoluíram a partir de suas ideias. É este o tema que será tratado a seguir, buscando esclarecer continuidades e rupturas que a fotografia contemporânea executará em relação aos valores tomados pela arte moderna.

A ARTE CONTEMPORÂNEA EM BUSCA DE UMA NOVA VISUALIDADE

A primeira ruptura da arte contemporânea em relação ao modernismo, que tanto influenciava as práticas interpretativas que cercavam a compreensão da imagem, foi a defesa do diálogo cada vez maior entre os meios expressivos. Personalidades que encarnaram o ideal modernista, como o crítico de arte Clement Greenberg (GREENBERG, 1997), apregoaram que a arte deveria encontrar sua definição naquilo que era único à natureza de seus meios, revelando uma “pureza” das linguagens artísticas. A influência de tal pensamento no campo da arte foi um rechaço dos elementos que não exprimiam a bidimensionalidade característica da experiência com a

imagem, deixando de lado as relações táteis que seriam próprias de outros meios, como a escultura.

Mas o caminho travado pela arte contemporânea irá justamente na direção oposta. Buscando romper com o entrenchamento de cada linguagem artística em si mesma, Canongia (CANONGIA, 2005, p.18) explica que o campo da arte contemporânea avançou para experiências de natureza sensorial, utilizando meios que não se restringiam ao campo visual e valorizando a adesão da prática artística ao mundo real. Demonstrava-se, assim, a extrapolação da visão retiniana e da noção de autonomia da arte que caracterizou a arte modernista. A “pureza” dos meios foi contaminada com a convocação de todo o corpo para a promoção de uma experiência múltipla entre enunciatário e texto artístico, envolvendo os sentidos e exibindo elementos banais e cotidianos.

As experimentações que ampliam as possibilidades artísticas culminam, na década de 1960, num período identificado por teóricos da história da arte e críticos da fotografia como marco do surgimento de importantes mudanças. Reconhece-se, a partir de então, uma vertente identificada como fotografia contemporânea. Quando a arte se volta para o cotidiano, é a fotografia que se tornará um dos principais meios de expressão, enquanto a pintura perde o lugar conquistado no modernismo de depositária de um grande relato da arte. Esse movimento de ascensão da fotografia na arte contemporânea culmina, já no início dos anos 80, com a Bienal de Veneza propondo mais espaço para a fotografia ao lhe dedicar uma sessão independente no seu espaço expositivo.

Vale ressaltar que a designação de contemporâneo não compreende apenas um período histórico, mas novas questões que são colocadas e que requerem um entendimento das possibilidades de construção da linguagem fotográfica e das interações entre artista e público que são encenadas nas imagens. A fotografia contemporânea, inserida no contexto da arte contemporânea, questiona seus limites e expande seus domínios no campo artístico.

A variedade das produções contemporâneas costuma ser inventariada a partir de categorias que se referem aos gêneros fotográficos (retratos, paisagens, encenação da ação, etc)⁵. No entanto, o que chama a atenção são as mesclas que se estabelecem tanto nos gêneros quanto nas técnicas e linguagens, problematizando a concepção de arte que encontra suas premissas no Renascimento e que definia

5 É o caso, por exemplo, da publicação de Susan Bright (BRIGHT, 2005): *Art Photography Now*.

uma obra de arte como sendo "uma pintura, um desenho ou uma escultura, autêntica e única, realizada por um artista singular e genial" (FREIRE, 2006, p. 7).

Os artistas dos anos 60 propuseram novos usos da fotografia em suas práticas, contribuindo para uma mudança das disposições interpretativas que se voltavam ao texto fotográfico. Tanto em registro de performances, quanto meio de divulgação das obras de *land art* (especialmente quando localizadas em lugares inacessíveis ao grande público), a fotografia ganha mais espaço nos museus e galerias.

Tal movimento já contribuiria por si só para a diversidade de temas fotografados, mas a prática fotográfica é influenciada também por dois outros importantes movimentos surgidos na década de 60: a arte conceitual e grupo Fluxus⁶. Este último tem um papel importante na valorização do corpo como agente construtor de significados e conhecimentos sensíveis. A pesquisadora brasileira Cristina Freire (FREIRE, 2006, p. 16) aponta o grupo como influência para os trabalhos artísticos da época que manipulam objetos, sistemas sociais e instituições, buscando inventar, reinventar e indagar a linguagem.

A proposta do grupo Fluxus de fusão entre arte e vida encontra reflexo na defesa também de uma mistura entre as formas de linguagem, concretizando-se em diversas instalações dos artistas nesse período de efervescência da década de 60. Essas obras podem ser entendidas como múltiplas respostas à provocação presente nos 12 princípios que compõem o espírito Fluxus: "imagine uma forma de arte que seja composta de 10% de música, 25% de arquitetura, 12% de desenho, 18% de ofício de sapateiro, 30% de pintura e 5% dos mais diversos cheiros. Como seria essa arte?" (FLUXUS *apud* FREIRE, 2006, p. 17).

No contexto brasileiro da mesma época se destacam as experiências de Hélio Oiticica, filho de José Oiticica Filho. No campo da fotografia, ele trabalhará no sentido de valorizar seu caráter de objeto cotidiano para distanciar a imagem fotográfica de sua concepção enquanto documento. São rupturas nos modos de construção do discurso fotográfico que se iniciaram com o movimento fotoclubista,

6 Grupo de artistas de várias nacionalidades que vigorou de 1962 a 1978 e integrou nomes famosos como Nam June Paik (aclamado pai da videoarte), Joseph Beuys (famoso por utilizar materiais inusitados em suas performances), etc. Entre performances, filmes e publicações, o grupo influenciou artistas a compor ações que misturassem arte e cotidiano. Na década de 60, no Brasil, sua influência foi percebida no trabalho de nomes como Paulo Bruscky e Nelson Leirner.

mas que caminharam em direção a uma arte impura e multiforme dos novos tempos. A experiência mais famosa de uso da fotografia ao lado de outros materiais foi um de seus bólides, intitulado *B33 Bólido Caixa 18 "Homenagem a Cara de Cavalo"* (Figura 4).

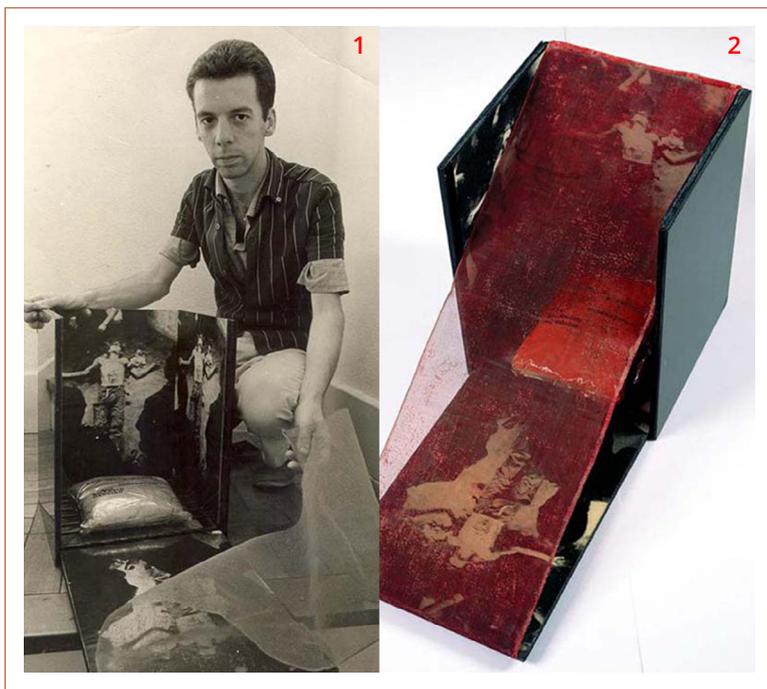


FIGURA 4: Hélio Oiticica. 1 - Hélio Oiticica com *B33 Bólido Caixa 18 "Homenagem a Cara de Cavalo"*, 1965. 2 - Hélio Oiticica, *B33 Bólido Caixa 18 "Homenagem a Cara de Cavalo"*, 1965. Madeira, fotografia, nylon (tela), acrílico, plástico e pigmentos, 40x30,5x68,6 cm. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

FONTE: Composição de fotos elaborada pela autora a partir de: <https://www.select.art.br/por-que-homenagear-bandidos/> Acesso em 23 mar. 2021 e <https://www.artsy.net/artwork/helio-oiticica-b-33-bolide-caixa-18-homenagem-a-cara-de-cavalo>. Acesso em: 23 mar. 2021.

A obra representa uma das características da nova produção artística. Rompendo com a autorreferencialidade moderna, volta-se para o mundo real, privilegiando temas políticos e sociais. Oiticica trazia constantemente em suas obras as referências aos morros do Rio de Janeiro e à marginalidade. Nesta obra, o artista se apropria da fotografia (Figura 5) divulgada nos jornais do assassinato do criminoso Manuel Moreira, mas conhecido como *Cara de cavalo*.



FIGURA 5: Página do Jornal do Brasil, do dia 5/10/1964, com a primeira publicação da fotografia da morte de *Cara de cavalo*

FONTE: <https://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1RwC&dat=19641005&printsec=frontpage&hl=pt-BR>. Acesso em: 23 mar. 2021.

O bôlide de Oiticica aponta a ressonância dos trabalhos de artistas que estavam se apropriando de materiais cotidianos tal como os de Robert Rauschenberg. Para o artista americano, a sociedade se revelaria naquilo que rejeita. Desse modo, suas *combine paintings* frequentemente apresentam objetos achados no lixo. Já em Oiticica, a fotografia compõe parte de um objeto maior, ao lado de materiais tidos como banais, tais como a tela de nylon vermelha que compõe o bôlide. A tela funciona como uma camada translúcida que cobre o objeto com a cor vermelha e assim remete mais fortemente à violência envolvida no acontecimento (o bandido foi brutalmente morto com 52 tiros).

Continuando a trabalhar com materiais inusitados, outra obra de Oiticica merece destaque. *Tropicália* é concebida como uma instalação penetrável e fez parte da mostra *Nova Objetividade Brasileira* (Figura 6). No catálogo da exposição, Oiticica defende uma participação ativa do espectador (que por isso é chamado de *participador*). Ele deve se envolver corporal, tátil, visual e semanticamente com a obra.



FIGURA 6: Hélio Oiticica, *Tropicália*, 1967 (plantas, areia, pedras, araras, aparelho de televisão, tecido e madeira). Projeto inicial para instalação participante da mostra *Nova Objetividade Brasileira*, realizada no MAM/RJ, em 1967

FONTE: <http://www.heliooiticica.org.br/obras/obras.php?idcategoria=4>.

Na apresentação da obra, em 1967, Hélio Oiticica afirma que “a pureza não existe mais” (CANONGIA, 2005, p. 54). Seguindo o caminho da convergência entre os meios de expressão, *Tropicália* dá novo sentido ao termo *instalação*, questionando o espaço da obra e de sua recepção. No contexto da época, a própria denominação *instalação* passa a se referir não mais à montagem de uma exposição, mas, remontando aos *enviroments* dadaístas, traz a conotação do espaço como parte constituinte da obra e ressalta o caráter atuante do público.

A obra de Oiticica deveria ser compreendida ao caminhar por ela, valorizando a interação do observador. Percorrer os espaços é a condição necessária para que o público apreenda com todo seu corpo o sentido de brasilidade distribuído entre cores, estampas, plantas,

espaços exíguos, etc. Freire (2006, p. 28) esclarece que nesse tipo de obra a consciência do corpo é experimentada pelo observador com propostas de experiências nas quais o corpo recupera memórias involuntárias por meio do movimento.

Vale ainda destacar que Oiticica é identificado como um dos pioneiros da videoarte no Brasil, iniciando o uso do cinema como suporte de trabalho durante o período em que morou em Nova York e fundou uma linguagem inusitada que denominou *quasi-cinema (sic)*. Canongia (CANONGIA, 2005, p. 78) explica que se tratava de blocos de slides projetados em ritmos diferentes, com uma montagem dinâmica e ambiental, em que as projeções luminosas eram acompanhadas por outras matérias e por trilha sonora, constituindo verdadeiras instalações.

Durante sua estadia nos EUA, de 1970 a 1978, Oiticica continuou seu contato com artistas brasileiros, influenciando suas produções e suas concepções de arte com a valorização tanto da sensorialidade quanto do experimentalismo de linguagens. Outros artistas brasileiros que fizeram experiências cinematográficas foram Antônio Dias, Lygia Pape, Antonio Manuel, Miguel Rio Branco, Ana Maria Maiolino, Carlos Vergara e Artur Barrio.

Pouco anos antes, em 1962, o artista francês Chris Marker impressionou o mundo artístico com seu filme *La Jetée*, feito inteiramente por imagens fixas, exceto pelo instante em que um olho se abre. Marker conta uma história a partir de fotografias e atesta a possibilidade de se fabular outras narrativas a partir da apropriação de imagens existentes⁷. Orlow (ORLOW, 2007, p. 177) esclarece que a obra não poderia ser considerada fotografia por conta da presença da trilha sonora e da montagem. Ao mesmo tempo, a ausência de movimento dificulta sua classificação enquanto cinema.

La Jetée apresenta atributos narrativos e formais que remetem aos quadrinhos, ao álbum de fotos, aos de filmes de ficção e documentários. Não são imagens independentes em sequência, mas apresentam relações que buscam construir uma narrativa maior, criando o efeito de uma continuidade espaço-temporal. O autor argumenta que a montagem, entendida como operação de seleção, junção, repetição e sobreposição de imagens é o elemento chave para se compreender a confluência de linguagens na obra de Marker, já que não é exclusivamente cinematográfica, podendo-se constatar tais procedimentos

7 Um belo exemplo de tal operação atualmente é o vídeo *Pabellón Alemán*, de Juan Millares (PABELLÓN, 1999). O artista imagina o pavilhão construído por Mies van der Rohe como palco de um crime e conjectura seus personagens a partir das fotografias de inauguração da obra, em 1919.

na disposição de fotografias expostas em museus ou em livros. Tal convergência de linguagens e as projeções de slides passam a ser apresentadas cada vez mais em museus e galerias como um modo de construir narrativas cinematográficas a partir de fotografias.

Pesquisadores como Dick Higgins (HIGGINS, 1967) buscavam caracterizar esse tipo de produção nascente. O autor criou, em 1966, o termo *intermedia* para caracterizar a produção contemporânea que ganhava destaque pelo diálogo que promovia entre as linguagens artísticas. À medida que a reflexão sobre essas obras avança no Brasil, o curador e pesquisador Tadeu Chiarelli (CHIARELLI, 1999, p. 115) propõe, num artigo de 1994, republicado em 1999, o nome *fotografia contaminada* para caracterizar uma “fotografia contaminada pelo olhar, pelo corpo, pela existência de seus autores e concebida como ponto de intersecção entre as mais diversas modalidades artísticas, como o teatro, a literatura, a poesia e a própria fotografia tradicional”.

Outros autores brasileiros, como Rubens Fernandes Junior (FERNANDES JUNIOR, 2006) buscam caracterizar a produção contemporânea a partir da ênfase nos processos do fazer fotográfico. Apropriando-se do método da crítica genética, o autor elucida as possibilidades de intervenção que configuram poéticas referentes ao processo de produção. Nos trabalhos de Fernandes Júnior, a fotografia contemporânea ganha a denominação de *fotografia expandida*, referência ao termo proposto por Rosalind Krauss (KRAUSS, 1979) no campo da escultura.

A pesquisadora americana indica que a noção historicamente construída de escultura foi ampliada durante o modernismo por novas práticas produtivas que buscaram o entrelaçamento da escultura com a paisagem e a arquitetura, expandindo o campo semântico que o termo escultura abarcava. Já no trabalho de Fernandes Junior, o termo denomina um hibridismo dos processos de produção que aponta para “um entrelaçamento dos procedimentos das vanguardas históricas, dos processos primitivos, alternativos e periféricos, associados ou não às novas tecnologias” (FERNANDES JUNIOR, 2006, p.16).

Pode-se notar que esses novos usos da fotografia tornam cada vez mais difícil a definição de sua particularidade por meio de critérios técnicos. Campány ressalta:

A definição de um meio, particularmente a fotografia, não é autônoma e auto-governada, mas heterônima, dependente de outros meios. Ela deriva menos do que a define tecnologicamente do que

aquilo que é culturalmente. Fotografia é o que fazemos com isso. Se fazemos novas coisas geramos uma nova definição (2007, p. 190).

A fotografia artística contemporânea valoriza o paradoxo, o duplo sentido e o jogo de figuras. Com isso, torna cada vez mais evidente o posicionamento mais consciente e crítico diante do próprio meio. Dentro desse âmbito de imagens há questionamentos de muitas ordens, desde a desconfiança sobre a especificidade dos meios visuais até a subversão dos modos de se representar a temporalidade em meios diferentes como a fotografia e o cinema. A seguir, examina-se como a valorização de um outro tempo, que não o clímax do acontecimento, dá a possibilidade de construir outros tipos de narrativas ao conjunto de imagens identificados como fotografias contemporâneas. As histórias são contadas a partir de sequência visuais que apelam de outra maneira à sensibilidade e imaginação do espectador, propondo novos modos de se entrar em relação com a fotografia.

A FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA E UM OUTRO MODO DE TRATAR O TEMPO NA IMAGEM

As práticas artísticas contemporâneas deixam entrever modos distintos de tornar visível o tempo na imagem. Ultrapassa-se a noção da fotografia como meio capaz de capturar um instantâneo da realidade, noção essa que foi condensada nos termos de instante decisivo postulado por Cartier-Bresson. O fotógrafo francês eleva ao máximo o aspecto pontual do tempo no instante fotográfico por meio de estratégias como nunca reenquadrar suas fotos e esperar o momento único em que o *climax* da ação reverbera no contexto circundante da imagem. Esse modo de trabalhar o tempo na imagem é característico do contexto jornalístico, que deixa de lado a exploração de outros modos de construir a temporalidade. Isso porque, para além de um tratamento pontual, é possível a exploração de um aspecto durativo do tempo, uma continuidade localizada às bordas de uma ação importante, situando-se antes ou depois do centro dos acontecimentos.

Entende-se, portanto, que a fotografia tem vários modos de inscrever o tempo, conforme aponta o crítico de arte francês Régis Durand (DURAND, 1995). O aspecto pontual logo se faz ver na história da fotografia nas famosas cronofotografias de Eadweard Muybridge. Cada *frame* dissecava o movimento ao tornar fixo o fluido ato do galope, em sua famosa imagem de 1878.

As imagens de Muybridge tratam uma cena simples, com foco único sobre a figura que se move. Com o passar do tempo, a noção de instante evoluiu da fixidez de Muybridge à pontualidade condensada construída pelo mestre do fotojornalismo, Henri Cartier-Bresson (Figura 7). O fotógrafo francês explora a noção pontual de instante ao exibir uma série de coincidências e reiteraões plásticas em suas imagens. Elas tornam o instante ainda mais pregnante enquanto elo daquilo que o precedeu e do que o sucederá, apontando possibilidades de se desenrolar múltiplas narrativas, conforme pode ser visto na Figura 7.

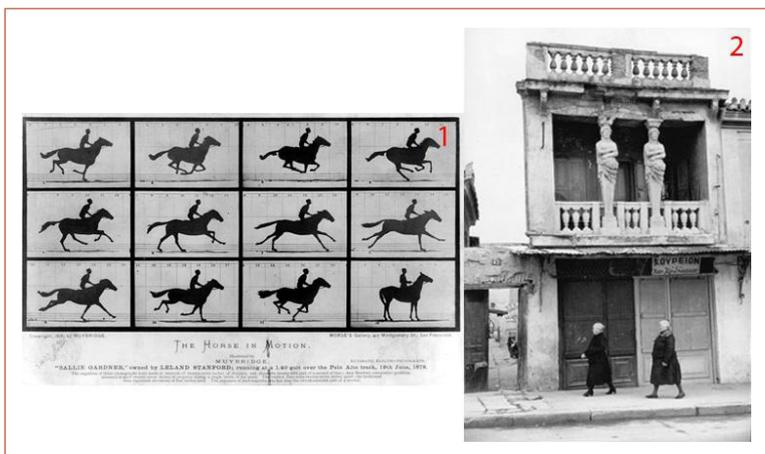


FIGURA 7: Muybridge e Cartier-Bresson. 1 - Eadweard Muybridge, *O cavalo em movimento*, 1898. 2 - Henri Cartier-Bresson, *Atenas, Grécia*, 1953

FONTE: Composição de fotos elaborada pela autora a partir de MIBELBECK, 1998.

A complexidade da organização do instante em Bresson aponta a semelhança entre a organização condensada da ação e a manifestação simultânea de múltiplos instantes característica da composição pictural, capaz de expor uma variedade de ações se desenrolando sobre uma única superfície. Tal semelhança não passa despercebida por Durand (DURAND, 1995, p.85), que identifica nas fotografias de Bresson uma distribuição dos acontecimentos no espaço segundo uma ordem precisa, geométrica, concordante com as formas do entorno, demonstrando uma engenhosidade composicional própria dos pintores.

Pode-se supor, no entanto, a existência de imagens que tragam um maior acento para os momentos anteriores da ação (mais difíceis

de se encontrar, é verdade) e naqueles posteriores. Esses dois aspectos da representação do tempo são propícios ao estabelecimento de uma atitude mais imaginativa do público, que tem a tarefa de resgatar os pontos aquém ou além do momento fotografado. A obra de Eugène Atget é particularmente interessante como valorização de um instante aquém de um importante momento histórico (se tomada em uma temporalidade mais ampla referente às mudanças arquitetônicas e sociais de Paris) e de momentos além dos pequenos acontecimentos dos quais indica apenas os rastros.

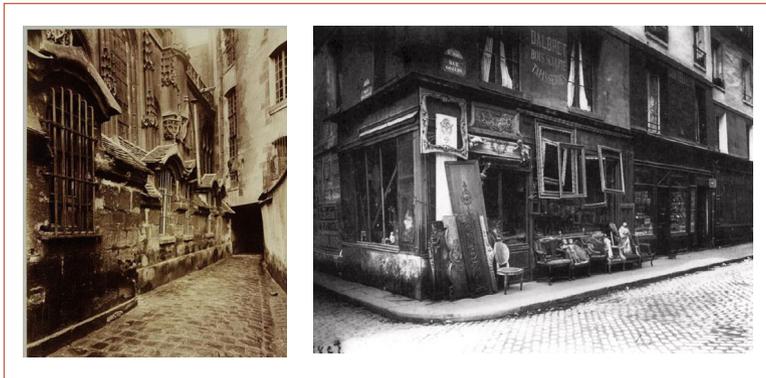


FIGURA 8: Ruas de Paris fotografadas por Eugène Atget no início do século XX
FONTE: Composição de fotos elaborada pela autora a partir de MISELBECK, 1998.

Essas fotos chamam a atenção dos surrealistas, que se destacaram enquanto artistas que buscaram outros modos de valorização do tempo na fotografia. Vale lembrar a percepção aguçada que Walter Benjamin demonstrou ao apontar o interesse que reside nas imagens de Eugène Atget (Figura 8). O fotógrafo francês se preocupou em retratar uma Paris deserta e em vias de desaparecer sob as reformas do prefeito Georges-Eugène Haussmann, no fim do século XIX. Mesmo que essas imagens tenham sido produzidas por razões práticas (servir a pintores como indicação de cenários a serem copiados), as fotografias de Atget chamam a atenção dos surrealistas por manifestarem esse outro tempo, aquém da Paris moderna, sendo possível uma exploração do sentido dessas imagens muito mais ampla do que a catalogação de lugares que Atget fazia.

A fotógrafa americana Berenice Abbott resgatou essas imagens e publicou, em 1930, o livro *Atget, photographe de Paris*. Faltou ao livro

um texto ou legendas que explicassem o vazio das ruas e as figuras humanas borradas, sugerindo posteriormente aos surrealistas a presença de fantasmas que habitavam este outro tempo retratado por Atget. Desse modo, Walter Benjamin (BENJAMIN, 1987b) lembra que essas imagens foram comparadas ao local de um crime. Essas imagens teriam apontado tudo o que potencialmente se passou nesses lugares, e estariam carregadas de história e de significação. O desgaste das fachadas e os objetos posicionados do lado de fora dos estabelecimentos incitam o leitor a reconstruir uma história que se deixa entrever em seus vestígios.

A reconstrução de uma história insinuada por meio dos desgastes, marcas e cicatrizes é constantemente explorada pela arte contemporânea. Contrariando a valorização do grande instante e do *climax* da ação (que rege a imagem fotojornalística), a fotografia contemporânea explora a multiplicidade de histórias insinuadas, produzindo uma imagem que é cheia de sentidos latentes. Essa outra valorização do tempo chama a atenção por lidar com mecanismos distintos daquele da percepção cotidiana e se assemelha a estratégias mais subjetivas de manipulação do tempo, como a da memória.

Observando a encenação do tempo nessas imagens, percebe-se a estratégia de construir os objetos cotidianos como capazes de *fazer ver* o tempo e os acontecimentos transcorridos por meio de suas marcas. Estes objetos atestam metonimicamente a existência de uma presença, expondo seus rastros e vestígios.

Além desses novos modos de fazer ver a presença, percebe-se que a fotografia contemporânea inovou naquilo que elegeram como tema a ser exibido na imagem. Os grandes acontecimentos deram espaço a objetos e cenas banais e corriqueiras do cotidiano e é justamente a presença desse tema nas fotografias contemporâneas que será abordado a seguir.

A FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA E O TEMA DO BANAL

Quando a fotografia sai do centro da representação de uma ação e passa a solicitar do público a reconstrução de uma narrativa apenas insinuada, fica mais fácil perceber que, mais do que representar um momento, a imagem fotográfica conta histórias. A encenação dos grandes momentos dá lugar a outra temporalidade e os grandes temas também passam a ceder espaço para que se realizem

produções artísticas destinadas a subverter a exclusividade dada à representação dos momentos áureos da história e de padrões de beleza canônicos nos retratos.

Nos anos 1960, diversos artistas plásticos passam a dar concretezude ao objetivo de tornar visível o banal, para que ele fale de seu tempo e da identidade de personagens anônimos. Trabalhos como os do francês Armand Pierre Fernandez (Figura 9), por exemplo, ganharam fama por utilizar objetos para exprimir a identidade de uma pessoa. Em seus *Portraits Robots*, Armand escolheu os objetos que melhor representavam a personalidade de alguém (frequentemente um de seus amigos) para formar um retrato que se materializa por meio desses índices.



FIGURA 9: Obras de Armand. 1 - Armand, *Premier portrait-robot d'Yves Klein*, 1960. 2- Armand, *Portrait-Robot d'Armand*, 1992

FONTE: www.arman-studio.com. Acesso em 23 mar. 2021.

Apesar de exposta como tradicionalmente uma pintura seria exibida, a tridimensionalidade da obra chama a atenção e se estabelece um convite para que o observador reconheça os objetos escolhidos para compor o retrato. Questiona-se, no entanto, a apreciação formal desses objetos do cotidiano, mesmo que seja difícil, conforme ressaltou o dadaísta Marcel Duchamp (DANTO, 2000), encontrar um objeto com nenhuma qualidade estética. A indiferença é um tema

caro a Duchamp. O artista buscou expor um objeto que fosse ícone da indiferença estética e elegeu um pente de metal como ícone questionador do gosto como imperativo artístico.

O artista dadaísta é denominado por Anne Cauquelin (CAUQUELIN, 2005) como um “embreante”, pois pode-se perceber em suas obras características essenciais da arte contemporânea. Um estudo sobre as práticas produtivas e interpretativas que caracterizam tal arte necessita deixar claro suas influências. Duchamp foi um artista que insinuou o repulsivo no repertório artístico ao introduzir o urinol como obra de arte na “Exposição dos artistas independentes” em Nova York, em 1917. Essa é provavelmente a mais famosa obra de arte não aceita em uma exposição. O fato ganhou repercussão internacional quando Alfred Stieglitz fotografa o objeto e Louise Norton (nome que se cogita ser um pseudônimo, deixando dúvidas sobre a autoria do artigo) escreve sobre o acontecimento na revista *The Blind Man*. No Brasil, o caso é comparado ao porco empalhado de Nelson Leirner, vetado para o Salão de Arte Moderna de Brasília, em 1967.

O trabalho de Duchamp evidencia o uso de formas e materiais banidos até então do mundo da arte por não serem considerados suficientemente elevados para a produção da beleza ligada ao bom gosto, pois eram vistos como abjetos. Conforme explica Arthur Danto (DANTO, 2000), em seu artigo *Marcel Duchamp and the End of Taste*, o legado de Duchamp é o de restabelecer os vínculos entre vida e arte. Seus ecos foram vistos num conjunto de artistas que, no conturbado período da década de 1960, desconfiaram dos requisitos da chamada “belas artes” e foram inspirados a dissolver as barreiras entre o extraordinário e o banal.

A pesquisadora e curadora americana Charlotte Cotton (COTTON, 2010), ao fazer um apanhado geral das motivações expressas pelos fotógrafos no campo da arte contemporânea, depara-se justamente com a estratégia de valorizar objetos comuns do dia a dia como temas legítimos. A subversão dos grandes temas artísticos buscaria expor a sensibilidade presente na vida diária.

A autora britânica questiona como certas escolhas (enquadramento, posicionamento dos objetos, uso da cor, etc.) são utilizadas para interrogar o modo como essas imagens devem ser vistas. Das oito estratégias pesquisadas por Cotton, a denominada de *Alguma coisa e nada* merece destaque por valorizar a capacidade narrativa dos objetos cotidianos e apresentá-los sob um ponto de vista inusitado. Cada vez mais o observador é destituído do saber sobre eles para que se engaje na descoberta dos novos significados que podem adquirir.

Participam dessa nova iconografia “as bordas e beiradas dos objetos, espaços abandonados, lixo e decadência e formas fugazes ou efêmeras” (COTTON, 2010, p. 115). O objetivo seria despertar a curiosidade visual do observador, incentivando-o a perceber a maneira sutil e imaginativa pela qual as coisas do dia a dia podem ser vistas.



FIGURA 10: Fotografias de Jeff Wall. 1 - Jeff Wall, *composição diagonal* nº 3, 2000. 2 - Jeff Wall, *composição diagonal*, 1993

FONTE: Composição de fotos elaborada pela autora a partir de COTTON, 2010.

A série de composições diagonais do fotógrafo americano Jeff Wall (Figura 10) é citada como exemplar no livro de Cotton. Nessas imagens, os vestígios e rastros despontam como elementos importantes para se falar de um tempo e construir ficções e memórias. Não se pode deixar de notar que o rastro da passagem do tempo deixado nos objetos se refere ao modo metonímico sob o qual funciona também a lógica da memória, capaz de trazer para o momento atual a marca de uma presença anterior. Tais modificações tomam lugar na superfície dos objetos, pois aí se dão as deformações, rupturas e gravações que materializam o tempo, representando sua presença por meio da pátina.

O pesquisador francês Jacques Rancière ressalta que a valorização dos pequenos acontecimentos e da expressão do banal não é exclusiva das artes visuais. Ela acontece antes na literatura e pintura e só posteriormente na fotografia e cinema:

Passar dos grandes acontecimentos e personagens à vida dos anônimos, identificar os sintomas de uma época, sociedade ou civilização nos detalhes ínfimos da vida ordinária, explicar a superfície pelas

camadas subterrâneas e reconstruir mundos a partir de seus vestígios, é um programa literário, antes de ser científico (RANCIÈRE, 2005, p. 49).

Acontecendo no campo da imagem ou da literatura, sabe-se que existe uma variedade de narrativas expressas em uma diversidade de linguagens que se relacionam por utilizarem o recurso metonímico de valorização das marcas, restos e vestígios presentes nos objetos. É esse modo de organização da narrativa, na qual o leitor deve refazer um caminho sugerido pelos rastros, que as imagens do âmbito da fotografia contemporânea utilizam para desafiar o leitor sobre a maneira de serem compreendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é tarefa fácil situar a fotografia no contexto da produção artística contemporânea. No que se refere às interconexões entre práticas produtivas tradicionais da fotografia e outras práticas artísticas, Fontcuberta (2010b, p. 10) indica a existência de um percurso teórico no qual certos pesquisadores buscaram definir a produção de imagem em relação à arte contemporânea. Entre laços que unem esses dois âmbitos, abordou-se aqui, por exemplo, os entrecruzamentos entre linguagens como a fotografia e o cinema que resultam em experiências difíceis de denominar e encontram uma tentativa de definição em termos como *quasi-cinema*.

Dominique Baqué (BAQUÉ, 2004) estipulou o termo *photographie plasticienne* para caracterizar a produção fotográfica integrada ao âmbito das artes plásticas, contando com mais experimentações sobre o suporte fotográfico e maiores subversões quanto ao caráter especificamente representativo da fotografia artística em oposição à imagem documental fotojornalística. Essa é a busca por termos que possam definir melhor as novas práticas artísticas e obras que surgem dentro do contexto da arte contemporânea. Já Arthur Danto (DANTO, 2011) teria adotado a confusa distinção entre *photographist* e o convencional *photographer*, na qual o primeiro realizaria uma produção da fotografia enquanto arte e o segundo produziria imagens não intencionalmente artísticas, mas que circulam no campo artístico e no domínio dos museus e galerias.

Esses termos buscam dar conta de uma mudança nos modos de produzir uma imagem, uma vez que a técnica fotográfica vai se

tornando híbrida em relação a outras tecnologias como a do audiovisual. Da pureza dos meios propagada pelos ideais modernistas até as inter-relações entre fotografia e cinema que hoje caracteriza a produção contemporânea, pode-se perceber um caminho no qual a especificidade do fotográfico deixa de ser o centro da atenção das obras e existe a procura de outros modos de narrar experiências visuais. O estudioso Philippe Dubois aborda algumas dessas experiências mais recentes num texto de 2012 (DUBOIS, 2012) no qual evidencia trabalhos contemporâneos de nomes como Raymond Depardon, Agnès Varda e Robert Frank. São obras que, tais como aquelas abordadas neste texto, borram as fronteiras entre os modos de representação pertencentes às linguagens distintas.

O conjunto de outras características que puderam ser discutidas neste artigo, como o hibridismo das linguagens e o modo de empregar o tempo na narrativa, buscou delimitar melhor o campo da fotografia contemporânea. Com isso, espera-se ter mostrado aqui que a fotografia contemporânea se refere a imagens que trouxeram rupturas em relação à vários aspectos que até os anos 1970 eram correntes no âmbito artístico, direcionando a construção de novas visualidades no campo artístico.

Caminhou-se aqui no sentido de buscar abrir caminho para que os pesquisadores se situem dentro da produção atual de imagens e possam investigar melhor as obras que desafiam categorizações fechadas em termos de linguagem, de temas a serem abordados e de modos de narrar histórias com imagens. Sabe-se que a imagem continuará desafiando o entendimento de seus meandros, de seus modos de fazer sentido, ao mostrar algo do mundo que interroga o espectador sobre os modos de fazer e compreender fotografias. Esse desafio quanto à falta de significados fechados e transparentes é, no entanto, o motivo de seu encantamento.

REFERÊNCIAS

BAQUÉ, Dominique. **Photographie plasticienne, l'extrême contemporain**. Paris: Éditions du Regard, 2004.

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

- BAUDELAIRE, Charles. O público moderno e a fotografia. *In*: BAUDELAIRE, Charles. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995 (original francês de 1859).
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: **Obras escolhidas I**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a (original francês de 1936).
- BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In*: **Obras escolhidas I**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b (original alemão de 1931).
- BRACCHI, Daniela N. Fotografia contemporânea e intersemiotividade. **Estudos Semióticos** (USP), v. 7, p. 44-51, 2011.
- BRACCHI, Daniela N. **Fotografia Brasileira Contemporânea a partir de Miguel Rio Branco**. 2014. 195f. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguística geral e Semiótica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BRACCHI, Daniela N. Exposição e significação: uma análise sobre os retratos de prisioneiros do Camboja. **Significação**: Revista de Cultura Audiovisual, v. 43, 2016.
- BRACCHI, Daniela N. Novas construções de sentido em duas metáforas fotográficas. **Tríade**: Comunicação, Cultura e Mídia, v. 7, 2019.
- BRIGHT, Susan. **Art Photography Now**. Nova Iorque: Aperture Press, 2005.
- CAMPANY, David. **The Cinematic**. Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 2007.
- CANONGIA, Ligia. **O legado dos anos 60 e 70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- CARNEIRO, Beatriz Scigliano. Uma inconsútil invenção: a arteciência em José Oiticica Filho. **Ponto-e-vírgula (PUCSP)**, v. 6, 2009.
- CARVALHO, Maria Luiza Melo. "Some Markers in the History of Brazilian Photography". **Novas Travessias – Contemporary Brazilian Photography**. Londres: Verso, 1996.

- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**: uma introdução. Trad. de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHIARELLI, Tadeu. **Arte Internacional Brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Lemos, 1999.
- COSTA, Helouise; RODRIGUES, Renato. **A fotografia moderna no Brasil**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DANTO, Arthur. Marcel Duchamp and the End of Taste: A Defense of Contemporary Art. **Tout Fait**: The Marcel Duchamp Studies Online Journal, v. 1, n. 3, 2000.
- DANTO, Arthur. From Photography to Philosophy: Two Moments of Post-Traditional Art. **Rivista di estetica**, 46, 2011.
- DUBOIS, Philippe. A imagem-memória ou a mise-en-film da fotografia no cinema autobiográfico moderno. **Revista Laika**, USP, jul. 2012.
- DURAND, Régis. **Le Temps de l'image**. Essai sur les conditions d'une histoire des formes photographiques. Paris: La Différence, 1995.
- FERNANDES JUNIOR, Rubens. Processos de criação na Fotografia: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica. **FACOM**, nº 16, 2006.
- FINEMAN, Mia. **Faking it**: manipulated photography before Photoshop. New York: Metropolitan Museum, 2012.
- FLOCH, Jean-Marie. **Les Formes de L'empreinte**. Périgueux: Pierre Fanlac, 1987.
- FONTCUBERTA, Joan. **O beijo de Judas**: fotografia e verdade. Trad. Maria Alzira Brum Lemos, Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 2010a.
- FONTCUBERTA, Joan. (org.). **Estética Fotográfica**. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 2010b.
- FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2006.
- GREENBERG, Clement. Pintura Modernista. In: FERREIRA, Gloria (Org.). **Clement Greenberg e o Debate Crítico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008 (original francês de 1979).
- HERKENHOFF, Paulo. A trajetória: da fotografia acadêmica ao projeto construtivo. *In*: PEREGRINO, Nadja, *et al.* **José Oiticica Filho** – a ruptura da fotografia nos anos 50. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.
- HERKENHOFF, Paulo. **A Espessura da Luz** – Fotografia Brasileira Contemporânea. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1995.
- HIGGINS, Dick. Statement on Intermedia. *In*: VOSTELL, Wolf (ed.). **Dé-coll/age (décollage) * 6**. Frankfurt: Typos Verlag; New York: Something Else Press, 1967.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.
- KRAUSS, Rosalind. Sculpture in the Expanded Field. *In*: **October**, Vol. 8, 1979.
- KRAUSS, Rosalind. **O Fotográfico**. Trad. de Anne Marie Davee. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2002.
- MIßELBECK, Reinhold. Fotografia do século XX: Museum Ludwig de Colônia. Köln: Taschen, 1998.
- ORLOW, Uriel. Photography as Cinema: La Jetée and the Redemptive Powers of the Image. *In*: CAMPANY, David (ed.). **The Cinematic**. Cambridge: MIT Press, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora SENAC, 2009.
- SCHAEFFER, Jean Marie. A noção de obra de arte. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de. (org). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editora, 2004.
- SORLIN, Pierre. **El siglo de la imagen analógica**: los hijos de nadar. Buenos Aires: La Marca, 2005.
- SOUSA, Jorge Pedro. **Fotojornalismo**: uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Lisboa: Letras Contemporâneas, 2004.

WEISS, Marta. **Acting the Part**: Photography As Theatre. Canadá:
Merrell, 2006.

YALENTI, José. A linguagem das linhas. **Iris**, n. 15, abr. 1948, p. 15-16.



NEM TODA FOTOGRAFIA É AUTORAL¹

Eduardo Queiroga

A autoria é um tema polêmico, cuja morte já foi anunciada muitas vezes (BARTHES, 1998), o que, por si só, já dá uma ideia da complexidade do assunto. Nosso intuito é contribuir para o debate levantando algumas questões que colaboram para diversos desencontros. Para alguns, trata-se de um assunto ultrapassado, para outros, algo que não merece ser discutido, uma obviedade. A autoria, na verdade, permeia muitas práticas contemporâneas, fomenta questões importantes na atual sociedade e está estreitamente relacionada com fenômenos recentes nos campos da comunicação e das artes. Não teríamos como esgotar o tópico, nem seria essa nossa intenção, mas gostaríamos de levar o debate para além das recusas, para além da leitura de um atestado de óbito pouco esclarecedor que não dá conta da ausência do defunto – que, por sua vez, mais parece perambular solto e vivo do que realmente morto. Partiremos de algumas dificuldades muito presentes no senso comum, mas que são compartilhadas também no meio acadêmico. Buscaremos pressupostos, principalmente no campo da literatura, no qual a autoria já foi mais amplamente debatida para, a partir daí, estabelecermos uma discussão mais vinculada ao campo da fotografia. Partiremos, basicamente, de duas colocações ou provocações.

1 Este capítulo é uma versão com pequenas revisões sobre um texto original publicado na Revista Novos Olhares, Vol. 4, N. 2. A pesquisa que deu origem a ele foi financiada pela CAPES – Proc. 11114/13-4 (CAPES Foundation, Ministry of Education of Brazil).

A primeira delas pode ser assim resumida: *nem todo mundo que produz uma fotografia é um autor*. Dito isso, já atacamos diretamente o que propomos no título do artigo, pois, se nem todos que fotografam são autores, parte das fotografias produzidas estão fora da condição de “auto-rais”. Utilizaremos o termo “fotografia autoral” por fidelidade ao nosso propósito de estabelecer o debate em articulação com o senso comum: no Brasil, essa expressão é mais corrente, seja em apresentações, na crítica especializada, ou entre fotógrafos, ao contrário da França, por exemplo, onde se consolidou o termo “photographie d'auteur”.

Na Figura 1 podemos observar uma representação esquemática, na qual há um conjunto formado pela totalidade das fotografias (A) e um subconjunto representando as fotografias produzidas por autores (B). Dessa colocação também podemos extrair combustível para uma série de questionamentos. Não estamos tratando da diferença entre fotógrafos profissionais e amadores, até porque essa terminologia traz uma série de outras distorções cuja discussão não cabe aqui. Estamos dizendo que nem todos que fotografam, nem todos os fotógrafos², independentemente de sua relação com a fotografia ou do tempo de atividade que tenha, pode ser considerado um autor. Ou seja, apenas alguns dos que fotografam são autores. O melhor caminho para entendermos a autoria passa pela separação entre autor e indivíduo produtor, na qual o autor é uma figura conceitual.

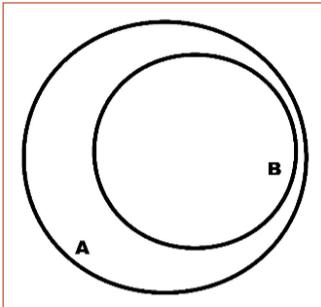


FIGURA 1: A = universo total de fotografias produzidas; B = fotografias produzidas por “autores”. Gráfico meramente conceitual, não correspondendo, claro, à proporcionalidade, que não é objeto deste estudo.

FONTE: Elaboração do autor.

- 2 Neste texto estamos usando o termo “fotógrafo” de maneira mais generalizante, ou seja, todo aquele que faz fotografias, de um modo mais amplo. Uma contribuição importante aportada por Vilém Flusser distingue o “funcionário” como aquele que age em função do dispositivo pré-configurado, sem aportar desvios ou reconfigurações.

Não podemos encarar o autor simplesmente como aquele que é responsável pela produção de algo. Apesar dessa relação estar preservada em muitas das definições trazidas por um dicionário para o verbete “autor”, é preciso atentarmos para o fato de que muitas camadas foram sobrepostas a essa ideia mais simplista, não só pelas mudanças trazidas pela modernidade, como também por sucessivos artistas, escolas e trabalhos que reveem o conceito de autoria. Num dicionário, um espaço intermediário entre os usos coloquial e teórico de um termo, veremos definições como “aquele que origina, que causa algo”, “indivíduo responsável pela invenção de algo”, “inventor” ou “indivíduo que pratica um delito” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2008). Essa ideia de autor como simplesmente aquele indivíduo que está na origem de algo, seja uma invenção ou um delito, não dá conta do emaranhado de articulações e revisões que esse termo abrange. É inconcebível pensarmos o autor na fotografia como simplesmente o indivíduo que opera a câmera, depois de Marcel Duchamp, de Sherrie Levine ou de Rosângela Rennó, para citar poucos e dispersos exemplos.

O que é um autor? Em 1969, Michel Foucault proferiu uma conferência na Société Française de Philosophie tendo essa pergunta como título, posteriormente rerepresentada, com poucas alterações, na Universidade de Búfalo, em Nova Iorque, 1970. A primeira apresentação aconteceu pouco depois da publicação de seu livro “As palavras e as coisas”, sendo uma espécie de desdobramento, a chance de abordar uma questão que havia sido deixada de fora: a do autor, “questão talvez um pouco estranha” (FOUCAULT, 2009, p. 266). Estranha, porém importante: “essa noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências” (*Ibid.*, p. 267). Apesar de apontar a necessidade de um estudo aprofundado sobre a genealogia do personagem do autor, ele afirma que irá se deter na relação entre texto e autor, “a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente” (*Loc. cit.*).

A principal contribuição do texto/conferência é o conceito de função-autor. Mas, para chegar nessa constatação, Foucault primeiramente aborda diversas outras noções. Uma ressalva que faz, ao destacar o estatuto de uma escrita liberta do tema da expressão, uma escrita que se basta a si mesma, é que “na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura

de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (*Ibid.*, p. 268).

O uso do nome do autor suscita alguns problemas comuns ao nome próprio. É preciso distinguir aqui dois níveis que partilham de um mesmo nome. O Shakespeare de carne e osso, o homem é diferente – no raciocínio que desejamos desenvolver – daquele que acompanha a obra Hamlet. Distinção feita por Foucault entre nome próprio e nome de autor.

Um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso [...] ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si [...]. Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso (FOUCAULT, 2009, p. 273).

Como sintetiza Almeida (2006), a obra “remete ao nome [do autor], e não à existência de um indivíduo que, em um certo dia da história, escreveu um texto” (p. 70). Nem todas as fotografias que um fotógrafo produz seriam elencadas no momento de uma antologia. Por exemplo, fotografias de determinados períodos em que ele ainda não se dedicasse à carreira, ou as fotos dos momentos familiares, seriam deixadas de fora dessa lista. Quando um autor célebre morre, comumente vemos surgir uma série de produtos: são as cartas de um grande escritor, rascunhos de textos, anotações de viagens, diários. Muitas dessas peças são forçosamente colocadas no inventário de sua obra, muito mais por anseios mercantis de seus herdeiros do que pelo bom senso e reconhecimento crítico. Tal distinção muitas vezes não é fácil de se demarcar no campo da prática, mas faz muita diferença no terreno conceitual. O nome de autor serve, entre outras coisas, para dar sentido de conjunto à sua obra. Mas, obviamente, distorções podem ocorrer, de modo que a importância de um autor – e a conseqüente valorização que uma peça terá se for associada ao seu nome – pode aproximar produções que não dialogam entre si ou que não compartilham o estatuto de obra.

Uma outra constatação é que o autor não foi percebido da mesma maneira desde sempre, e sofre alterações ao longo do tempo. Foucault (2009) resume assim os traços característicos da função-autor:

está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (p. 279).

Quando entendemos a autoria como função, estamos estabelecendo uma distinção – necessária – entre o indivíduo que produziu uma fotografia, o que Foucault chama de “nome próprio”, e o “nome de autor”. Ou seja, existe um cidadão chamado Sebastião Salgado, que nasceu no interior de Minas Gerais, no Brasil, cursou economia e, pelos idos de 1970, resolveu ser fotógrafo. Esse cidadão é casado, mora na França, possui um passaporte, um endereço e uma conta no banco. Mas esse mesmo cidadão, ao longo de sua vida, produziu milhares de fotografias. Mesmo antes de se tornar fotógrafo profissional, já tinha feito várias. Há um momento, talvez impossível de precisar numa cronologia linear, em que surge o autor Sebastião Salgado, aquele que agrega em torno desse nome uma série de fotografias, reconhecidas como sua “obra”. Momento em que há uma ruptura, uma separação do cidadão, do indivíduo.

Muitas das confusões que se estabelecem estão localizadas na dificuldade de separação desses dois níveis: nome de autor e nome próprio. Essa dificuldade, por sua vez, é fácil de ser entendida, pela forte ligação entre o autor e o indivíduo, basicamente em dois pontos: o corpo e o nome. Afinal, o nome de autor compartilha, em geral, o mesmo nome do indivíduo, e o trabalho dele está envolvido na construção da obra. Se o nome próprio identifica o sujeito que produz a obra e é também o mesmo nome do autor, nada mais natural que se estabeleça uma grande dificuldade para conseguirmos separar essas noções. Embora estejamos tratando-os como uma ruptura, para criar um contraste útil ao raciocínio, muitos elos continuam firmes entre esses dois “nomes”; daí parte a complexidade que envolve a discussão.

Existe uma série de “operações específicas e complexas” que estabelecem o estatuto de autor que não é exercida de maneira uniforme em todas as épocas ou contextos. Para Foucault (2009), as noções de escrita e de obra são importantes para se tratar do autor; elas seriam contrárias à tese do seu desaparecimento.

É preciso imediatamente colocar um problema: “o que é uma obra? O que é pois essa curiosa unidade que se designa com o nome de obra? De quais elementos ela se compõe? Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor?” Veremos as dificuldades surgirem. Se um indivíduo não fosse um autor, será que se poderia dizer que o que ele escreveu, ou disse, o que ele deixou em seus papéis, o que se pode relatar de suas exposições, poderia ser chamado de “obra”? (p. 269).

Há aqui uma difícil relação entre obra e autor, na qual um só é possível a partir da existência do outro. Nesse sentido, o autor não antecede a obra, nem vice-versa. Ambos surgem nessa relação, o que torna imprescindível que se fale de um para tratar do outro. Mas, uma vez estabelecida essa ligação, nem tudo está resolvido, pois temos um outro ponto delicado: qual o limite de uma obra? Tudo o que é produzido por um autor pode ser considerado sua obra? Certamente não. “A palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor” (*Ibid.*, p. 270). Para Foucault, a teoria da obra não existe, e utiliza tal argumento para se colocar contrário à ideia de se “abandonar o autor” para estudar a obra em si. Alain Brunn afirma que “a obra de um escritor [...] é o resultado de seu trabalho marcado por seu nome; mas esse resultado parece desfrutar de um modo de existência particular, ligado ao modo de existência do nome do autor ele mesmo” (*apud* ALMEIDA, 2006, p. 70). Há uma estreita relação – fundamental – entre obra e autor, mas não podemos daí concluir que tudo o que um autor produz compõe sua obra.

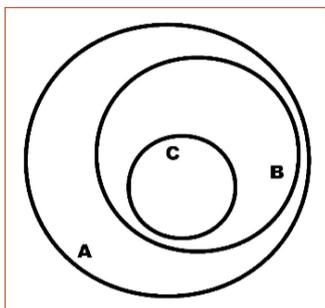


FIGURA 2: Desdobramento da imagem anterior, vemos agora as fotografias autorais (C) como subconjunto de B (fotografias produzidas por autores)

FONTE: Elaboração do autor.

São Gerônimo é referenciado por Foucault, ao afirmar que alguns princípios norteadores da exegese cristã são utilizados pela crítica moderna na busca pelo autor. Tais princípios trabalham no delineamento da obra de um autor, um corpus formado não pela totalidade do que foi produzido, mas por um recorte:

se, entre vários livros atribuídos a um autor, um é inferior aos outros, é preciso retirá-lo da lista de suas obras [...] além disso, se certos textos estão em contradição de doutrina com as outras obras de um autor [...]; é preciso igualmente excluir as obras que estão escritas em um estilo diferente, com palavras e formas de expressão não encontradas usualmente sob a pena do escritor [...]; devem, enfim, ser considerados como interpolados os textos que se referem a acontecimentos ou que citam personagens posteriores à morte do autor (FOUCAULT, 2009, p. 277).

Ou seja, seguindo os critérios de São Gerônimo, que, segundo citado, embasariam os métodos de definição da crítica moderna, o que associamos a um autor como sua obra passa por uma unidade de valor, pela coerência teórica-conceitual, pelo estilo e pelo momento histórico. Como aqui estamos trabalhando no corpus produzido por um mesmo indivíduo, podemos considerar excluída, naturalmente, a última consideração: a da coerência histórica. As três primeiras, porém, nos confirmam o pensamento, que aqui colocamos como segunda provocação, de que *nem toda fotografia que um autor produz é uma "fotografia autoral"*, ou, melhor dizendo, pode ser considerada parte de sua obra (Figura 2).

Laura González Flores (2011) trabalhou com o conceito de artisticidade: "uma qualidade a qual a Pintura poderá aceder na medida em que se afastar do artesanal ou manual/técnico (Arte = destreza) para aproximar-se do estético/espiritual (Arte = criatividade, Arte = beleza + imaginação)" (p. 49). Há uma passagem de valorização da arte que, primeiramente, está na capacidade de reprodução do real, para depois incorporar a criatividade. Em seu estudo, a autora defende que há uma semelhança muito maior entre pintura e fotografia do que rezam as cartilhas que as separam em categorias distintas unicamente pelo viés da técnica. Se a pintura passou pela transformação de abordagem e valorização com o distanciamento do real, a fotografia também estabeleceria o mesmo movimento, porém com algumas dificuldades suplementares. "Resolver o debate da artisticidade da fotografia implicava, forçosamente, solucionar o problema de sua

essência e exorcizar o peso de sua tecnologia” (FLORES, 2011, p. 141). Tal problema refere-se à ambígua ligação da fotografia com a ciência e a arte, exatidão maquínica e expressão humana, amparada por um contexto histórico que não permitia conciliar essas características entendidas como antagônicas. Havia ali uma contradição – aparente – que deixava no ar a questão de como algo produzido por uma máquina poderia ser artístico. Essa forma de observar o fenômeno foi ingrediente determinante na recusa da condição autoral da fotografia, pois a defesa de uma imagem automática, produzida pela máquina – em conformidade com preceitos ideológicos vigentes na sociedade – atuava diretamente na retirada da mão e da criação humana no resultado de tais produções. A fotografia precisava, primeiramente, quebrar o estatuto de objetividade, para depois galgar à condição de criação autoral.

Flores destaca que essa crença perdura até hoje, e é flagrante na distância entre “fazer” e “tirar”, sendo o segundo verbo muito mais ligado à fotografia e o primeiro à pintura: o pintor faz um quadro enquanto o fotógrafo “tira uma foto”. Houve uma polarização em que à fotografia foi dada a condição de

herdeira da necessidade moderna de objetividade na representação, exatidão na reprodução e automatismo na reprodutibilidade, enquanto a Pintura é vista como depositária da noção moderna de “pessoa”. De acordo com essa visão, as disciplinas não apenas são diferentes, mas opostas e mutuamente excludentes: na cisão característica da racionalidade ocidental, a Fotografia representa o polo da objetividade, enquanto a Pintura representa o polo da subjetividade. No entanto, quando se analisa a evolução histórica da Pintura e da Fotografia para abordá-las a partir de suas analogias no nível axiológico, e não meramente tecnológico, observa-se que ambas as disciplinas podem ser descritas como variantes técnicas de uma mesma ideologia visual. A heterogeneidade sintática que resulta de suas origens técnicas distintas perde importância diante do enorme paralelismo de suas bases ideológicas. A técnica passa a um segundo plano, por detrás da finalidade das imagens e de seus valores culturais subjacentes (FLORES, 2011, p. 263).

Para a autora, fotografia e pintura atravessaram um mesmo desenvolvimento ideológico que estabelece uma passagem do entendimento – e busca – de uma imagem técnica para uma criação. Essa passagem, no campo da fotografia, tem a dificuldade suplementar

pelo peso automático. “Uma foto de ‘autor’ [...] é uma imagem que evidencia que algo foi feito, e não simplesmente tirado” (*Ibid.*, p. 151).

Tanto a artisticidade quanto a instauração de uma obra ou o reconhecimento do autor passam por um deslocamento, uma espécie de separação em relação ao senso ou uso comum, assim como há uma ruptura entre a escrita comum e o que é considerado literatura. Sempre que se fala em deslocamento, ruptura, separação, estamos lidando com a ideia de negação. A autoria atua na fundação de uma outra coisa, numa maneira distinta de articular a linguagem e criar um mundo novo. Na captura, tão relacionada à busca de uma fotografia fundamentada na objetividade, está em jogo a apropriação de um real pré-existente. Na construção, damos vez a uma nova realidade. Conforme Tatiana Salem Levy (2011), “o grande paradoxo da arte talvez seja o fato de sua realização residir na irrealização ou, para acompanhar o pensamento de Blanchot, na negação. É preciso negar o real para se construir a (ir)realidade fictícia” (p. 23). O fazer artístico acontece na relação ao real; no caso, como negação.

Se enxergarmos a fotografia por sua característica indicial, sua ligação física com o referente, tenderemos a uma complexificação do paradoxo acima citado. Como se daria essa negação numa linguagem que necessita se voltar para esse mesmo mundo, dependente do rastro deixado por este na conformação de sua existência? Como conciliar o distanciamento-negação num mesmo movimento que é de aproximação e apropriação? Tais questões trazem ainda mais dificuldades ao discernimento da função-autor na fotografia, principalmente se formos pensar em gêneros como a fotografia documental ou o fotojornalismo, pois quando falamos em fotografia – eis aí um ponto interessante para uma outra discussão – podemos estar nos referindo à linguagem, à técnica, ao objeto – e esses objetos, técnica e linguagem, podem estar a serviço de objetivos muito distantes entre si. Uma folha de papel emulsionada com sais de prata, exposta à luz de um ampliador, depois revelada e fixada com a imagem de um parente num álbum de família: para isso usamos o substantivo “fotografia”. A imagem produzida para um anúncio publicitário na internet por um fotógrafo num estúdio, com equipamento digital de última geração, também é fotografia. Aquela outra imagem feita com uma Pinlux³, ou com uma “câmera de segurança”, ou que está exposta numa galeria de arte, também são fotografias. Como juntar

3 Desenvolvida por Miguel Chikaoka, a Pinlux é uma câmera pinhole feita com caixa de fósforo pelo processo artesanal do “furo de agulha” (fotografia estenopeica), utilizando filme comercial no seu interior.

sob o mesmo termo imagens produzidas automaticamente – como as dos circuitos de segurança, que muitas vezes nem sequer são vistas – com as fotografias familiares – carregadas de afeto, que se justificam pela possibilidade de serem vistas e revistas, pelas narrativas e contemplações possíveis? Como encontrar semelhanças entre um daguerreótipo e uma lomografia?

Quando falamos em literatura, em escultura ou cinema, tais distinções parecem estar mais claras. A literatura, ou o que conhecemos por isso, não engloba todo e qualquer escrito. O que a determina não é a sua materialidade ou a técnica, e sim a forma como a linguagem é articulada. Para Tatiana Salem Levy, é muito importante compreendermos a distinção entre linguagem comum e literária, para entendermos de onde vem o poder da literatura de “ao nomear, fazer da coisa nomeada sua própria realidade”, ou seja, de promover a ruptura ou negação discutida acima.

A linguagem do dia a dia tem, como se sabe, referência direta com aquilo que designa: a realidade dada como nossa. Seu objetivo não é senão o de remeter a um objeto que se encontra no mundo. Em sua versão corriqueira, a linguagem não passa de um instrumento, encontra-se subordinada a fins práticos da ação, da comunicação e da compreensão. Ou seja, subordinada ao mundo. Aqui as palavras são puros signos transparentes: 'a linguagem comum chama um gato de gato como se o gato vivo fosse idêntico ao seu nome [...] a linguagem comum provavelmente tem razão, é o preço que pagamos pela paz', afirma Blanchot. Na versão literária, por sua vez, a linguagem deixa de ser um instrumento, um meio, e as palavras não são mais apenas entidades vazias se referindo ao mundo exterior. Aqui, a linguagem não parte do mundo, mas constitui seu próprio universo, cria sua própria realidade. É justamente em seu uso literário que a linguagem revela sua essência: o poder de criar, de fundar um mundo. Dessa forma, as palavras passam a ter uma finalidade em si mesmas, perdendo sua função designativa (LEVY, 2011, p. 19).

O autor está diretamente relacionado com essa transposição que acontece através da articulação da linguagem, da mudança na finalidade. Segundo a passagem acima, a escrita deixa de ser comum e passa a ser literatura quando se afasta de uma função meramente designativa, quando deixa de apontar para o mundo exterior e passa a apontar para si mesma.

O que estamos chamando de “fotografia autoral” se aproxima da distinção proposta para “palavra literária”. É uma expressão muito utilizada pelo senso comum para distinguir uma produção que se diferencia de outras mais corriqueiras. Não raro podemos perceber nos portfólios dos fotógrafos comerciais – uma aba ou página específica quando for um portfólio digital – um recorte chamado “autoral”. Em muitos casos, essa categoria reúne uma série de imagens que não foram produzidas dentro de um objetivo determinado, ou não se alinham com um tema ou encomenda específica. A “fotografia autoral” muitas vezes é apenas aquela pasta onde se coloca todas as fotografias que não se conseguiu classificar por outro viés. Olivier Lugon registra a metodologia aplicada por Paul Vanderbilt, ao catalogar o acervo da coleção Farm Security Administration (FSA) na Biblioteca do Congresso americano. Ele criou duas categorias de imagens:

por um lado “documentos” em seu sentido primeiro, que era preciso classificar tematicamente; por outro lado, “uma espécie superior de documentação”, na qual, segundo seu critério, “algo distinto” levantava “essencialmente um interesse próprio da história da arte” e requeria portanto uma classificação por autor (LUGON, 2010, p. 31).

Vanderbilt enxergou a necessidade de distinguir algumas das imagens pertencentes ao acervo de um projeto reconhecidamente documental sob uma classificação que priorizou o autor em detrimento do assunto. Para ele, essas fotografias possuem “algo distintivo” que as afastam da condição de serem exclusivamente documentos, despertando um interesse que se alinharia aos da arte. A importância – ou a força – dessas imagens se distancia do tema – mundo exterior – e se coloca sobre a própria linguagem. Vale frisar, conforme destacado por Lugon, que essa foi uma classificação mais instintiva do que teoricamente fundamentada, mas que confirma, por outro viés, o entendimento de que nem toda fotografia é autoral.

Acreditamos que, ao atacar essa questão, estamos buscando um maior tensionamento do debate sobre autoria na fotografia, deixando de lado algumas colocações confusas a respeito da temática. A autoria é um assunto complexo e pouco delimitado. A crítica moderna, nas últimas décadas do século XX, decretou a morte do autor, mas passados trinta ou quarenta anos, os questionamentos continuam presentes e mal resolvidos, como colocado por Foucault, enquanto o autor continua tendo seu lugar no debate. Tudo isso de maneira confusa, como refletido pelo senso comum.

Embora seja fácil entender os motivos para que isso aconteça, não devemos confundir as duas instâncias aqui trabalhadas: o autor e o indivíduo. Perceber a distinção entre esses personagens é o caminho para avançarmos na discussão. O entendimento de tais distinções nos permite olhar a complexidade, as apropriações, as críticas e as redefinições de uma maneira mais aprofundada e madura. Se, conforme afirmado por Foucault (2009), “não basta [...] repetir como afirmação vazia que o autor desapareceu” (p. 271), também não podemos aceitar a posição, tão reducionista quanto, de encarar que tudo é autoral.

Apesar de podermos identificar um indivíduo presente na origem de uma imagem fotográfica, um indivíduo responsável por tal origem, não podemos, de modo genérico, outorgar-lhe a condição de autor. Não se pode fazer isso pelo simples fato de que ele esteja envolvido com a origem da imagem. Nossa intenção não é conduzida tanto por uma vontade separadora, mas encaramos necessária a percepção de determinados limites como método para se avançar com mais segurança em alguns terrenos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. P. de. Para uma genealogia da noção de autoria em literatura. In: FURLAMENTO, M. M.; SOUZA, O. de. (org.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: **Rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- FLORES, L. G. **Fotografia e pintura**: dois meios diferentes? São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema (ditos e escritos III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LEVY, T. S. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LUGON, Olivier. **El estilo documental de August Sander a Walker Evans 1920-1945**. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2010.



CIDADES FANTASMA, LIMBOS TEMPORAIS

Matrizes de um olhar absortivo
na cobertura fotográfica da pandemia de
COVID-19¹

Greice Schneider

Renata Benia

INTRODUÇÃO

Imagens assombrosas de cidades vazias e retratos do cotidiano doméstico de pessoas anônimas não costumam ocupar as páginas de imprensa noticiosa, embora ressoem poéticas reflexivas bastante reconhecíveis nos circuitos artísticos da fotografia documental. Mas em março de 2020, logo após o anúncio de confinamentos mundo afora decorrentes da pandemia de COVID-19, o ordinário é convertido em extraordinário e esse tipo de cena invade páginas de veículos da grande imprensa mundo afora. O propósito desse artigo é avaliar a cobertura fotográfica da pandemia a partir de um viés narrativo, em especial no modo como dinâmicas próprias da epidemiologia de contágio, como os confinamentos e protocolos de distanciamento social, interrompem o fluxo de acontecimentos, modelando a experiência temporal e espacial na representação visual da pandemia e produzindo uma dramaturgia própria e um efeito de vazio e desolação.

O antropólogo Christos Lynteris (2016, 2020) explora as diversas estratégias de visualização das pandemias ao longo da história,

1 Este artigo é uma versão revisada e atualizada do texto “Imagens de um tempo suspenso: dramaturgia do não-acontecimento nas fotografias contemplativas da pandemia”, publicado na revista *Ínterim*, v. 25, n. 2 (2020).

consolidando um gênero próprio da fotografia epidêmica, que compreende desde surtos regionais a pandemias globais, especialmente a partir da terceira pandemia de peste, na virada do século XIX para o século XX².

Esse era um gênero novo e dinâmico que empregava ferramentas e métodos derivados de diversas disciplinas, como ciência forense, topografia, arquitetura, planejamento urbano e etnografia, além de fotografia de rua, guerra e antropométrica. Seu objetivo era capturar a primeira pandemia a ser fotografada em escala global, de maneira a suplantar a capacidade do microscópio de identificar o que era uma praga, com um retrato complexo do que a praga causava (LYNTERIS, 2016, p.124-5).

A popularização das narrativas da pandemia (ficcionais ou não) consolidou um campo de visibilidade próprio difundindo o uso de uma série de instrumentos, como a visualização de dados massivos, uso de mapas locais e globais de disseminação e contágio, fotomicrografias coloridas do vírus causador da doença. No campo do fotojornalismo, o gênero se evidencia com a recorrência de certos personagens, símbolos e atalhos visuais, como é o caso da máscara médica revelando o corpo contagiado, a figura do epidemiologista enquanto herói (LYNTERIS, 2016b), hospitais de campanha construídos em tempo recorde, enterros em massa anonimizados, ou os *wet markets*³ como cenários possíveis no imaginário profético de eclosão de pandemias (LYNTERIS, 2016).

Para além do impacto visual de pandemias ao longo da história, nos interessa investigar algumas particularidades da cobertura fotográfica da pandemia de COVID-19, em especial, nos modos como a dilatação temporal promovida pela suspensão dos acontecimentos e a nova distribuição demográfica dos inéditos confinamentos em massa favorecem a difusão de tendências mais reflexivas já exploradas em certos círculos da fotografia documental contemporânea e na história da arte.

- 2 Do surto de peste bubônica em Hong Kong ao surto de peste em Los Angeles em 1924, período em que os jornais já começam a ter condições técnicas de impressão e reprodução em massa de fotografias. Sobre um histórico detalhado da cobertura fotográfica de epidemias, ver Lynteris (2016, 2020).
- 3 “Mercados molhados” conhecidos por comercializarem animais exóticos vivos na região do Sul da China. A representação fotográfica dos wet markets e como eles se transformaram em alvo de suspeição biopolítica foram explorados por Lynteris (2016).

O texto está dividido em quatro partes. Em um primeiro momento, examinaremos a tensão entre visibilidade e invisibilidade a partir da perspectiva da suspensão do acontecimento, mobilizando conceitos de não-evento, na narratologia, e de acontecimento jornalístico. Um segundo momento será dedicado à discussão sobre serialização da pandemia e ressignificação do tempo, que provoca uma desaceleração dos fluxos e um limbo temporal. Em seguida, observaremos como esse cancelamento dos eventos impacta os aspectos espaciais na representação visual da pandemia, em especial a tensão entre exterior e interior, como o esvaziamento das ruas e a consequente migração para dentro das casas provocados pelas regras de confinamento favorecem a circulação de imagens fantasmagóricas de grandes paisagens urbanas vazias, por um lado, e a valorização da casa e dos rituais cotidianos, por outro.

E finalmente, na última seção, à luz do conceito de absorção (formulado por Fried (1988, 2008)), direcionaremos o olhar para as imagens produzidas por Jonas Bendiksen, Minzayar, Victor Moriyama e Andrea Mantovani, publicadas pela *Magnum* e *The New York Times*, que serão oportunas para assentar as bases sobre as implicações na reconfiguração temporal e referencial do acontecimento, na medida em que estas evocam tradições imagéticas anteriores e sugerem consequências na percepção do observador.

É necessário contextualizar aqui o momento de escrita desse texto, concebido em pleno daquele março de 2020, e publicado pela primeira vez em um dossiê da revista *Ínterin*, quanto a duração dos efeitos da pandemia nas cidades e na circulação de notícias era ainda incerta. Um ano depois, no momento de revisão deste artigo, a torrente de imagens de vazio e abandono que assombam trazem, como contraponto, a publicação de cenas do espaço público cheio como um outro tipo de imagem noticiosa que provoca, nesse caso, o efeito da indignação pela presença de aglomerações nas praias e nas grandes liquidações em meio aos picos de transmissão na pandemia. No fundo, trata-se da mesma estratégia de representar o invisível a partir da ausência (ou a despeito da presença) de gente nas ruas. Após um ano, se intensifica também o efeito de serialidade – a partir do acúmulo de episódios que se repetem ao redor do globo e a propagação de clichês, exacerbando a fadiga emocional provocada pela reiteração da tragédia. Depois da primeira surpresa provocada pela chegada do vírus, o que se assiste é uma previsível e trágica progressão das curvas de contaminação e sua chegada em novos territórios, em novos dias, novas ondas, novos recordes de vítimas. Essa

serialização afeta o modo como o tempo (pela previsibilidade e consciência dos acontecimentos), vai sendo representado visualmente.

FOTOGRAFANDO O INVISÍVEL: O EXTRAORDINÁRIO DO NÃO-EVENTO

A história do fotojornalismo é marcada por uma divisão interna entre dois pólos de representação do acontecimento que se diferenciam em escala: uma tensão entre histórias vernaculares e o acontecimento histórico por excelência, entre fotojornalismo e foto reportagem; fotografia de imprensa e fotografia documental (LAVOIE, 2001). A pandemia de COVID-19 representa um desses acontecimentos históricos de grande magnitude, de escala e impacto globais que desencadeia uma série de desafios à sua manifestação visual.

A primeira particularidade envolve uma tensão entre visibilidade e invisibilidade: como fotografar o que não se vê? Ao contrário do que acontece nas canônicas coberturas de guerra ou nas grandes catástrofes naturais, por exemplo, o agente deflagrador de destruição aqui é microscópico⁴. Uma vez que a ausência de uma relação visível imediata de causa e efeito dificulta uma exposição clara de interação entre personagens, revelar o que não pode ser visto implica, então, em tomar emprestados os preceitos da fotografia forense: "assim como na fotografia de cena-do-crime não vemos o criminoso, em fotografia de pragas, não vemos a praga; e, no entanto, não é apenas seu traço que é visível" (LYNTERIS, 2016, p.126). Essa invisibilidade do inimigo enfraquece a tensão própria de conflitos narrativos, e provoca uma conseqüente quietude visual, cuja lógica vestigial pode ser encontrada em algumas fotografias pós-desastres silenciosos, como as desoladoras paisagens arquitetônicas esvaziadas pós acidente de Chernobyl (ZINK, 2012), por exemplo.

Em razão dessa ausência de ação, a cobertura da pandemia é marcada por um aparente paradoxo. Segundo as teorias da narrativa, o acontecimento é aquilo que merece ser contável (LABOV, 1972), é dotado de pontos de virada que interrompem o fluxo (HÜHN, 2009) e marcado pela subversão do cotidiano, pelo que não é "o corriqueiro, o cotidiano, o banal" (LABOV, 1972, p.370). Schmid (2003) classifica o evento narrativo como aquele que é relevante, imprevisível,

4 Por esse motivo, Susan Sontag cautelosamente critica o uso da linguagem militarizante e metáforas bélicas da pandemia (2002).

irreversível e não-iterativo. Contudo, a singularidade do acontecimento aqui se dá justamente pela via de negação. Em parte considerável das imagens que circulam na cobertura de imprensa, especialmente logo após o anúncio dos confinamentos, a sensação de perplexidade não resulta da representação da ação catastrófica, ou pelo registro de destroços e corpos doentes, mas pelo extraordinário cancelamento de eventos e escassez de interações humanas em regiões antes densamente populosas e movimentadas. É esse contraste que habita o cerne do grande acontecimento, ou seja, o alto grau de singularidade desse não-evento. Se algo que acontece rotineiramente de repente deixa de ocorrer, essa não ocorrência será experimentada como dotada de "acontecimentalidade" (HÜHN, 2016).

E, embora os acontecimentos tipicamente ocorram como mudanças bruscas ou ocorram dentro de um período de tempo relativamente curto, os *não-acontecimentos acontecimentais* geralmente não estão localizados em um ponto específico no tempo, mas se manifestam negativamente como uma ausência durante uma fase mais longa da sequência temporal da história (HÜHN, 2016, p.41).

Historicamente, o acontecimento jornalístico compreende uma duração curta, pontual, ligada ao tempo presente, mas a ausência de eventos dilata a duração através do apagamento de marcos temporais, provocando a sensação de um eterno presente (BARBALET, 1999). Esse tipo de suspensão temporal já vinha sendo explorado no horizonte da fotografia documental contemporânea, e em certa medida, foram absorvidas por um jornalismo visual mais reflexivo, o que explica, por exemplo, a rápida adesão dos festivais de fotografia ao lançarem uma convocatória intitulada "Por Dentro de um Tempo Suspenso" em meio à pandemia.⁵

SERIALIDADE DA PANDEMIA E SUSPENSÃO DO TEMPO

Para compreender a cobertura fotográfica da pandemia, é fundamental abordar o modo como concebemos a sensação de passagem de tempo durante os meses de confinamento, em particular

5 Edital lançado em abril de 2020 coletivamente por diversos festivais, como FotoRio, Festival de fotografia de Tiradentes/Foto em Pauta, Fotofestival Solar e DOC Galeria para "buscar imagens produzidas no Brasil sobre este momento em que a pandemia do novo coronavírus afeta todo o mundo".

a suspensão temporal e serialidade episódica. O apagamento progressivo de marcadores temporais, com a indiferenciação entre dias, desacelera a velocidade do fluxo de acontecimentos proporcionando uma experiência de lentidão e espera paciente. A modulação das expectativas da narrativa pandêmica, após a primeira surpresa provocada pela chegada do vírus, acompanha a previsível progressão da curva de contaminação e sua chegada a novos territórios.

Uma primeira consequência da decalagem temporal da disseminação do vírus pelo mundo em seus diferentes estágios de contaminação é o efeito de mimese dos eventos. No mundo em preparação para a pandemia, "cada evento aparece como um episódio, uma variação de algo que já aconteceu no passado e que acontecerá novamente no futuro" (CADUFF, 2019, n.p.). Esse caráter cíclico e repetitivo da pandemia (ROSENBERG, 1989) impõe uma lógica de temporalidade iterativa onde o desfecho é sempre provisório e arbitrário, um respiro temporário para uma potencial infinita crônica da morte (GOMEL, 2000).

A sequencialidade pressupõe um desfecho seguido de um novo começo. A peste, no entanto, é governada pela lógica da repetição. A encadeamento da morte cresce pela adição de mais e mais elos idênticos. A pandemia, em sua duração interminável, gera o texto dos fragmentos e não das sequências: um acúmulo de episódios repetitivos, adiando qualquer tipo de desfecho significativo (GOMEL, 2000, p. 409).

Após semanas de repetição dos mesmos cenários, os anúncios de aumento exponencial dos números de novos casos e números de óbitos são propagados não mais com tom de alarde, mas com um conformismo mórbido e previsível. Uma vez que os picos e grandes oscilações se sucedem a cada dia, eles abandonam a condição de acontecimentos extraordinários. Diferente das curvas de tensão narrativa clássicas, o ápice do acontecimento não equivale ao pico dos eventos graves, mas à sua estabilização – ao esperado achatamento da curva de contaminação – alargando a dimensão temporal para uma progressiva e lenta mudança. Tal fenômeno de serialização episódica, epidemia após epidemia, enfraquece os níveis de acontecimentalidade e favorece a canonização de imagens a partir da republicação dos mesmos *clichés* fotográficos (LAVOIE, 2007), em uma torrente excessiva de repetição que provoca desgaste emocional e fadiga. A tão surrada metáfora de viralização, apontando a capacidade reprodutiva de disseminação de fotografias, parece mais do que adequada à lógica de proliferação das imagens na pandemia.

Uma segunda consequência notável na temporalidade suspensa da pandemia é a desaceleração do fluxo de eventos e o alargamento da sensação de duração. Ao invés de uma visão catastrófica do apocalipse, com um desfecho definido pela extinção, a pandemia na verdade instaura uma suspensão de temporalidade.

Em vez de transmitir o momento climático do Juízo Final, a pestilência persiste, gerando um limbo de sofrimento comum no qual um corpo político tênue e moribundo, porém abrangente, emerge. O fim é indefinidamente adiado e a doença se torna uma metáfora do processo de viver (GOMEL, 2000, p.46).

Essa condição de permanência do presente se manifesta nas tantas imagens que exibem uma temporalidade ambígua, escorregadia, onde a pausa e a quietude contribuem para uma sensação de indeterminação da duração. A relação íntima do jornalismo com o tempo presente e o instante decisivo *bressoniano* dão lugar ao cultivo de temporalidades mais demoradas, como aquela do instante que não decide, mas que se abre para a duração. A clássica definição de interrupção pontual do fluxo em um instante converte-se na representação da suspensão do fluxo. Na ausência de ação para congelar ou ponto climático que se diferencie do seguinte, o que temos são os entre-tempos, os tempos mortos, o instante indecísivo, o momento indefinido (DOBAL, 2012). A cobertura da pandemia é forçosamente encorajada a cultivar ritmos mais lentos de observação, se aproximando de um movimento já em curso na fotografia contemporânea de libertar a fotografia dos "grilhões do instante" (LAVOIE, 2003, p.21).

ÊXODO DA PANDEMIA: ENTRE CIDADES-FANTASMA E O COTIDIANO DOMÉSTICO

O que acontece então com a paisagem visual da pandemia de COVID-19? Interessamos discutir a tensão entre espaço externo e interno, entre o esvaziamento das ruas (seguido pela torrente de imagens em igual medida assombrosas e melancólicas de cidades desabitadas mundo afora)⁶; e a consequente emergência do protagonismo do espaço doméstico. Quando confrontado com um

6 Os títulos das galerias de imagens dos grandes veículos de imprensa dão uma pista desse efeito de vacuidade: "O Grande Vazio" (*New York Times*), "O estranho vazio das cidades reagindo ao coronavírus" (*Vox*), "O vazio quieto de um mundo sob o coronavírus" (*The Atlantic*), "Quadras silenciosas e o cheiro da morte: cenas de uma Itália tomada pelo coronavírus" (*Time*), "É misterioso": capturando o vazio de Paris, uma cidade confinada (*National Geographic*).

"não-acontecimento acontecimental", estratégias típicas do fotojornalismo do pós-acontecimento como representação dos vestígios da destruição e os efeitos do evento catastrófico abrem espaço para práticas antes reservadas a abordagens mais reflexivas da fotografia documental⁷.

Do lado de fora, a adoção de uma escala sobre-humana contribui para amplificar o impacto da ausência de pessoas em espaços públicos conhecidos pela alta densidade populacional, provocando um efeito de vazio pós-apocalíptico típico do imaginário de cidades-fantasma. A cobertura fotográfica da pandemia apresenta espaços geralmente habitados por um fluxo de movimento intenso que aparecem sob o signo de vazio e pausa. A recorrência de grandes metrópoles ancora no imaginário a localização de pontos de referência arquitetônicos reconhecíveis: marcos visuais como museus, catedrais, prédios e monumentos possibilitam a comparação entre um antes, familiar, e um depois, extraordinariamente despovoado.

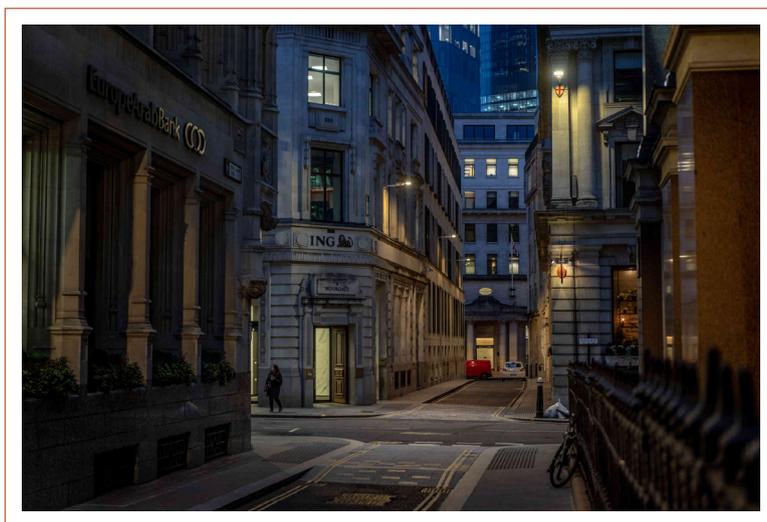


FIGURA 1: Londres (na hora do *rush*), março de 2020.

FONTE: Andrew Testa pelo New York Times (2020).⁸

7 Esse fascínio por fotografar cidades desocupadas é bem conhecido na história da fotografia, como explorado por Jacobs (2015): desde as imagens das avenidas esvaziadas de Paris, capturadas em baixa velocidade por Daguerre; ao elogio às ruínas (*ruin porn*), passando pelo "vazio pós-urbano" nas imagens de ruas vazias de fotógrafos como Stephen Shore, Edward Ruscha, Thomas Struth, ou mesmo, mais recentemente, as imagens proféticas de Mat Hennek no fotolivro *Cidades Silenciosas* (*Silent Cities*), lançado em 2020.

8 Imagem de Andrew Testa, publicada em 23/03/2020 pelo New York Times.

A representação do elemento humano apequenado e isolado em meio desse entorno vazio desempenha uma função dupla de atribuir uma unidade de referência para a proporção monumental do não-acontecimento e de provocar empatia emocional evocando sentimentos de solidão, melancolia, desolação. Um exemplo desse contraste pode ser encontrado nas imagens da missa celebrada pelo Papa Francisco em março de 2019 no Vaticano, cujo ponto de vista distanciado potencializa a discrepância entre a dimensão do elemento humano com a imensidão arquitetônica da Praça São Pedro, reforçando a sensação de isolamento.

Outro fator que atinge a representação do espaço é a própria necessidade de afastamento do corpo do fotógrafo-testemunha, que ocupa uma posição ambígua, também sujeito às recomendações de distanciamento social, cujo olhar se manifesta na fotografia. A proximidade física e íntima tão festejada por fotógrafos de rua e pelo fotojornalismo do instante decisivo é substituída por uma distância reservada (JACOBS, 2015). Tais limitações eliminam, em alguns casos, a própria presença física do fotógrafo, que põe à sua disposição profusão de imagens de drones e câmeras de vigilância feitas pelas ruas e avenidas esvaziadas nas principais capitais do mundo.

Se a rua, palco por excelência da fotografia noticiosa, está vazia; os olhares se voltam ao que acontece dentro de casa. Com o êxodo populacional rumo ao ambiente de casa, as imagens do vazio monumental de espaços arquitetônicos, que rememoram uma iconografia do apocalipse, são contrabalançadas com uma dimensão doméstica da pandemia, centrada no registro dos pequenos dramas caseiros, histórias do cotidiano, ações corriqueiras do dia a dia, antes longe dos holofotes do interesse público, mas afetadas em escala global. O espaço domiciliar é o palco do cotidiano do isolamento, composto por espaços fechados, imagens dos cômodos da casa, vistas das janelas, fachadas de apartamentos vizinhos.

Chama atenção aqui a transformação na própria natureza dramática das ações representadas: o teor urgente tão distintivo nas práticas de configuração da intriga fotojornalística e o apreço próprio da imprensa pelo extraordinário são deslocados para a esfera de ações desimportantes do cotidiano, como aponta Lefebvre (1991), daquilo que sobra, o residual. O tom pensativo estampado na expressão dos personagens produz um efeito absortivo, contemplativo, cuja reduzida expressividade é acentuada ainda pela presença da máscara que encobre o rosto.

Em todo caso, a uniformidade das respostas a diferentes surtos, epidemias ao redor do mundo sugere a consolidação de uma

dramaturgia comum da pandemia (RANGER; SLACK, 1995). No caso dessa pandemia específica, o isolamento social compulsório impacta diretamente a própria configuração plástica do acontecimento. Estratégias de dramatização da notícia comumente associadas aos cânones do fotojornalismo – como a representação do trauma e a exposição do sofrimento humano em larga escala⁹ (SONTAG, 2003), dão espaço a retratos de contemplação, em imagens que lembram pinturas de Edward Hopper¹⁰ e Thomas Balthus.

O distanciamento físico de indivíduos atomizados em sociedades também se traduz metaforicamente em distância psicológica e emocional. A suspensão temporal cria uma espécie de entreato, motivando o que Fresnault-Deruelle (1993), ao examinar as telas de Hopper, chama de "limbos da narrativa" (1993, p.187) em que o pintor captura "tempos mortos" que contrariam os momentos consagrados da pintura narrativa clássica resultando em imagens lentamente estabilizadas.

obstinados em suspender na vacuidade do cotidiano um pitoresco ali impensado: é porque lá não se passa nada ou quase nada, porque ninguém parece exercer um suposto papel, ou, sobretudo, porque os personagens, quando existentes, não se dão senão pelo modo da vagueza, é por isto que tais imagens se prestam a meus cenários (FRESNAULT-DERUELLE, 1993, p. 185).

A midiáticação de ações banais do cotidiano evidencia alguns fenômenos contemporâneos já latentes da cultura do espetáculo, tais como a explosão dos usos vernaculares da fotografia a partir da proliferação de câmeras. Na ausência de *paparazzi* nas ruas, a exposição das celebridades é gerenciada pelos próprios, de suas casas, através de uma profusão de *lives* que revelam uma intimidade enxada cujo ineditismo eleva o ordinário a um status de notícia. Além disso, a popularização dos vários diários fotográficos de confinamento converte-se em lugar comum de nossa experiência de pandemia (GERVAIS, 2020). Esses registros privados da vida na quarentena reforçam o duplo privilégio do cotidiano, em ser, ao mesmo tempo, local de alienação e de seu potencial de revogação (LEFEBVRE, 1991).

9 Angie Biondi desenvolve essas questões no artigo "O sofredor como exemplo no fotojornalismo: notas sobre os limites de uma identidade" (2011).

10 Para além dos vários memes parodiando as telas do pintor durante o isolamento da pandemia, o jornal inglês *The Guardian* publicou uma matéria intitulada "Somos todos pinturas de Hopper agora" (JONES, 2020).

LENTIDÃO E ABSORÇÃO NAS FOTOGRAFIAS DA PANDEMIA

O olhar sobre o afastamento da dramatização do referente, temporalidade alargada e suas lacunas opera dentro da estetização (POIVERT, 2015) do fotojornalismo em imagens que permeiam a cobertura da pandemia do COVID-19, sugerindo um contraponto aos modelos canonizados do fotojornalismo institucional, e chamando atenção a certos elementos motrizes que propiciam um ritmo de leitura mais lento. A temporalidade alargada e a desdramatização dessas imagens, para além de serem consequências das estratégias vigentes do fotojornalismo, podem ser vistas sob a ótica da historicidade, na iconografia pictórica clássica. Interessa lembrar aqui forte herança da tradição pictórica; em particular caso, das imagens absortivas¹¹, por exemplo, discutidas com maior fôlego por Fried (1988, 2008).

As implicações deste regime absortivo transitam na reconfiguração temporal e referencial do acontecimento, promovendo consequências no modo como visualizamos essas imagens, de particular modo, as imagens publicadas logo após o anúncio dos confinamentos nas cidades em março de 2020, como as produzidas por Jonas Bendiksen, Minzayar, Victor Moriyama e Andrea Mantovani, publicadas pela *Magnum* e *The New York Times*. Examinaremos estas imagens a partir do conceito de absorção, e implicações no agenciamento de uma leitura que tende a ser mais lenta, serena e atenta. Trazemos à baila os aspectos da *fisionomia e olhar* do retratado, *elementos da cena* (espaços vazios) e *iluminação*. O conjunto destes aspectos proporciona a condução do nosso olhar, sensação de falta e lentidão nestas imagens. Os enquadramentos distantes, as pessoas isoladas e sozinhas que não olham para câmera, o estado de absorção e os espaços pouco ocupados são os aspectos comuns a tais imagens aqui destacadas.

As imagens aqui analisadas revelam incerteza sobre o acontecimento principal, ausência da ação e abolição da figura do observador e fotógrafo mediante a percepção daquele que está sendo registrado, componentes responsáveis pelo tempo que dedicamos à observação. A absorção, por sua vez, é formulada nas imagens de lugares vazios cuja sensação de sublime é efetivada pelo protagonismo do ambiente de vários sujeitos (seja dentro de suas casas ou fora delas).

11 O historiador da arte Michael Fried inaugura e discute a noção de um 'primado da absorção'. A imagem absortiva pode ser considerada sob duas dimensões; imagens absortivas que nos conduzem à imersão, nos pungem ao seu referente ou motivo visual; e sobre o estado de espírito ou atividade absorpta de um sujeito representado imagetivamente. O que Fried observa nas imagens absortivas da pintura setecentista pode nos auxiliar a pensar sobre os desdobramentos destas imagens, em especial, no fotojornalismo, ou até mesmo no cenário sócio-cultural no qual mediamos relações de representação (em redes digitais, em espaços físicos etc.).

Um conceito que implica no estado de imobilidade, silêncio e concentração revelando o cotidiano de pessoas na quarentena em suas casas, alienadas de seu entorno. Nesses moldes, o regime absortivo é intimamente relacionado à ideia de atenção do observador.

Na lida com essas imagens, há um estado de *suspensão* determinado pela “possibilidade de fixação, de manter-se em estado de fascinação ou contemplação por alguma coisa, no qual o sujeito atento está imóvel e ao mesmo tempo desancorado.” (CRARY, 2013, p. 32) e por uma sensação de “temporalidade suspensa” e um “pairar fora do tempo” (CRARY, *loc. cit.*). A desaceleração do olhar diz respeito a um regime de atenção destravado por essas imagens quando elas nos solicitam que dediquemos um pouco mais de tempo e imaginação para compreendê-las. O fato é que o observador contempla a absorção dos sujeitos presentes nas imagens, que parecem desconsiderar ou não perceber a presença do fotógrafo ou provável observador.

Entende-se que o regime absortivo nestas imagens se manifesta a partir da atenção concentrada de sujeitos que não miram e nem posam diante de um observador. Além da relação das pessoas com o ambiente, a proximidade entre o fotógrafo e a cena revela o nível de absorção dos personagens. Tal distanciamento do observador é elencado a partir do *enquadramento* adotado. O próprio assunto do corriqueiro, por sua vez, destrava uma temporalidade alargada que não preza apenas o presente e instante decisivo das ações. E em meio à instância espetatorial, o observador é convertido em um provável espião do acontecimento. Por isso, a ideia de uma “*quarta parede*” se torna iminente, sobretudo em razão do ponto de vista distanciado do fotógrafo diante da cena. Se por um lado, existe o efeito de “*quarta parede*”, por outro lado, pode-se situar para além das paredes, a partir daquilo que falta à cena, do extra-campo.

No momento em que os sujeitos das Figuras 2 e 6 direcionam seus olhares para fora da janela, e o nosso limite visual alcança a janela, mas não o que está além – àquilo que o sujeito representado está visualizando (talvez mais adiante ou próximo) – inscreve-se, então, a presença de um ‘extra-campo’, onde a presença humana nos convida a participar da cena, mas também divide espaço de atuação com o cenário. A partir daquilo que falta à cena, e desde que seja de interesse visual do sujeito representado, é possível surgir uma curiosidade no olhar, dentro do contexto daquilo que ainda não se constatou visualmente em plenitude.

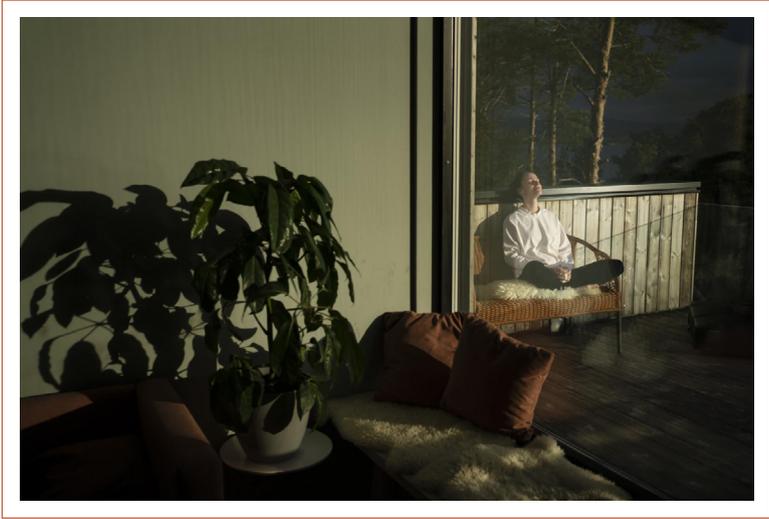


FIGURA 2: Noruega, 20 de março de 2020
FONTE: Jonas Bendiksen pela Magnum (2020).



FIGURA 3: Myanmar, março de 2020
FONTE: Minzayar Oo pelo The New York Times (2020).

É o jogo da *fisionomia e olhar* das pessoas que nos conduzem a tal *extra-campo*, bem como o *enquadramento e iluminação* adotados na configuração visual. A própria composição com plano mais aberto e o ponto de vista distanciado do fotógrafo demarca um convite para que o observador percorra o cenário em certos trajetos.



FIGURA 4: Brasil, São Paulo. Edifício Copan, 18 de março 2020

FONTE: Victor Moriyama (2020).

O nosso olhar é operado sob duas perspectivas; na fotografia do edifício Copan (Figura 4) nos direcionamos para dentro daqueles espaços representados, já na fotografia de Minzayar (Figura 3) e Bendiksen (Figura 2), primeiro percorremos o espaço do canto esquerdo da cena – posto em primeiro plano –, e depois, somos conduzidos à personagem em questão. No segundo momento, percorremos outro caminho; atravessando a janela, mas ainda assim, como ocorre em Minzayar, não enxergamos o que o retratado estaria contemplando. De igual modo, ocorre uma transição na imagem de Mantovani (Figura 6), no momento em que realizamos um movimento de exploração com maior enfoque ao exterior, pois o tema da *janela*¹² se torna uma espécie de

12 Hans Belting (2010) oferece essa discussão sobre a janela como um mediador simbólico do visível. A ênfase é sobre a representação da janela – dentro da iconologia pictórica (desde o renascimento com a invenção da perspectiva com Da Vinci e a câmera escura), e as implicações nos hábitos de ver e experimentar o mundo

moldura da visão; que, para além de oferecer meios de fuga, origina um novo quadro, um *frame* dentro de outro *frame*.

A sensação de vazio passa a ser manifestada a partir dos cenários pouco ocupados e presença estática das pessoas que estão sozinhas nos ambientes. Com isso, devota-se maior atenção e, conseqüentemente, há a possibilidade de absorção e recolhimento dentro da imagem, e uma sensação de participação. Aquilo que provavelmente encontra-se fora do plano ganha o interesse imaginativo e orienta o olhar a percorrer certos pontos no quadro; na medida em que tentamos decifrar aspectos identitários a respeito do acontecimento e eventos que cercam estes sujeitos. Significa dizer que, quando os personagens estão em estado de absorção em alguma atividade ou em si mesmos, e estão olhando para fora ou para algo que não vemos, para aquilo que excede o quadro, nosso repertório sógnico tende a criar novas imagens e desdobramentos do acontecimento para além do que é visível.

Ao falarmos destes temas absorptivos e do aspecto da janela como moldura da visão (Figura 6), não podemos deixar de convocar a história da arte e tradições anteriores que promovem repercussões eminentes nesta imagem analisada¹³. Tal questão nos motiva a situar três aspectos reconhecíveis nas pinturas de Hopper e que rimam com as imagens discutidas aqui, a saber; *absorção, extra-campo* (a partir do tema da janela) e *plano aberto* (Figura 5).

visualmente, dentro da cultura Ocidental e Oriental. A reflexão incide no fato de que existem modos particulares de agenciamento de leitura no tocante ao ver através da janela dentro das culturas ocidental e oriental; no Ocidente, a partir da noção de um observador ativo, que vivencia o mundo e vê o mundo externo; no Oriente, descola-se de um papel ativo da percepção do espaço, e esse observador vivencia a luz, seu olhar é conduzido no olhar para dentro e para as formas.

- 13 O emprego desses tipos de imagens remonta há muito mais tempo, a um tempo antecessor da cobertura da pandemia atual. Essas imagens de pessoas absortas em espaços vazios são viventes na história da arte e no fotojornalismo em questão. Desde a tradição pictórica francesa que marca as pinturas de Greuze e Chardin (ao final da crise do Rococó), encontramos exemplares que auxiliam no entendimento sobre os modos de afastamento da dramatização do referente em cena, e da provável teatralização decorrida desta. De Greuze, Chardin à Hopper, temos um elo que nos dá pistas sobre como as imagens que vemos na cobertura da pandemia atual, por exemplo, são atualizações e repercutem nas matrizes visuais de tais configurações visuais do acontecimento, e como redimensionam modos de experienciamos as imagens.

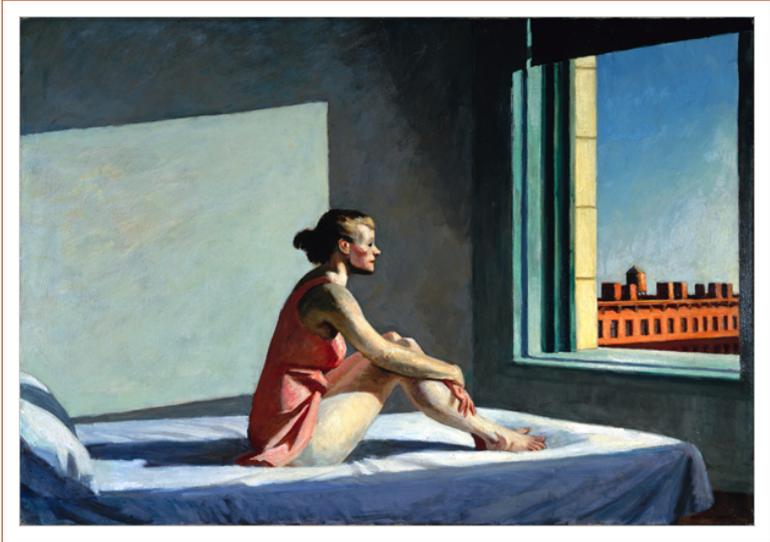


FIGURA 5: Morning Sun, 1952
FONTE: Edward Hopper (1952).



FIGURA 6: Paris, março 2020
FONTE: Mantovani pelo The New York Times (2020).

À luz das elucidações de Van Gelder (2009), algumas fotografias contemporâneas – como estas postas em análise – revivem a tradição absorvente da pintura¹⁴, ou nos termos de Warburg (1866-1929), uma sobrevivência e “vida póstuma” (2015, p. 10) de tradições imagéticas anteriores que se transformam nas posteriores. Assim como aparecem no trabalho visual de Hopper, aqui nas imagens da pandemia, mantemos contato com o mundo interior das pessoas que enfrentam algum problema (FIGES, 2020)¹⁵. É diante deste contexto que, na arte de Hopper e nas imagens da cobertura aqui analisadas, são apresentados espaços urbanos com efeito de melancolia a partir do vazio e do estado de espírito das pessoas que habitam ou transitam nele. Nestas cenas, os estados de absorção das pessoas são aspectos notórios, ora estão alheias ao seu redor, ora estão concentradas em alguma ação. Desta forma, o foco é transportado mais para as proporções do ambiente, menos para o *páthos* dos sujeitos fotografados¹⁶.

No horizonte do que se aclara, é possível observar que nas Figuras 3 e 4, a *iluminação* provoca uma sensação de mistério, a partir do jogo entre luzes apagadas e luzes que são incididas a partir de outros locais. Ao que concerne as Figuras 2 e 6, a iluminação adquire a função não somente de sugerir vazio e solidão, mas de quietude e serenidade, em razão de a luz ser mais suave e não haver o jogo de contrastes tão intensos. Embora pese tais diferenças, estas imagens, a partir da iluminação, orientam o olhar do observador a partir dos focos de luz, gerando certos acentos e, estas, coincidem com a função de tornar o observador suspenso e absorvido a partir da leitura mais lenta e atenta aos modos como os sujeitos se encontram absortos.

14 Nessa tendência, são notórios os trabalhos de Jeff Wall, Thomas Struth e Allan Sekula.

15 Esse mundo interior, muitas vezes, não nos é exibido a partir de ações em percurso, nem ápices e momentos extraordinários de um acontecimento, mas sim, por uma prolongação temporal a partir do vazio aparente e estados absortivos das pessoas. São ruas desertas, salas vazias, pessoas pensativas, trens parados em estação, rostos introspectivos, enigmáticos, que podem estar tristes ou em devaneios, e que, nos oferecem o efeito de silêncio e recolhimento (FLORES, 2017).

16 É sabido que nas imagens postas em exame, há fisionomias contemplativas, cujo sofrimento nos parece desconhecidos. São fisionomias enigmáticas, atentas, em que o elemento do sofrimento não se torna motriz. O rosto que poderia nos dar pistas da emoção e sentimento do referente ao estar coberto pela máscara, encobre a manifestação visual da expressão humana. E é crucial lembrar que o estado de absorção – espírito e ação – não afasta a possibilidade de haver sofrimento representado de maneira dramatizada na cena.

A pausa e a quietude com fins de reconfiguração visual daquilo que falta, das lacunas, tendem a favorecer essa sensação de indeterminação e de lentidão da duração presente nas imagens. Para prestar atenção nessas imagens, encontrar a referência e redimensionar o tempo proposto, é preciso nos dedicar àquilo que Flores (2017) e Didi-Huberman (2013, 2015, 2018) entendem como a espera e estado de quietude diante da imagem. Desse modo, o observador pode se situar em um estado de espírito coincidente ao do retratado, a partir do momento em que se permite o desaceleramento o olhar. Trata-se de um exercício imaginativo que põe em foco a contemplação; “olhamos, esperamos, questionamos. De repente, surge aquilo que não esperávamos [...] uma imagem com uma voz potente, uma imagem que clama, tempesteia [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2015, v. 5, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que acontece com o fotojornalismo em tempos de pandemia? Para além da reprodução dos *clichés* já consolidados do gênero da fotografia epidêmica ao longo da história, observamos como os confinamentos em massa e as novas distribuições de espaços favoreceram também a circulação de imagens contemplativas nos veículos de imprensa. Olhar essas imagens a partir de uma matriz narratológica permitiu compreender como a reconfiguração da experiência temporal na pandemia é atravessada pela negação do acontecimento (por si só, acontecimental).

A narrativa pandêmica tem sido marcada por essa súbita ruptura do fluxo dos acontecimentos, seguido pelo arrefecimento dos níveis de acontecimentalidade a partir de uma serialidade episódica própria da pandemia que converte o extraordinário em novo normal. O que há de intrigante não é o que acontece, uma vez que são rarefeitas as suas condições, mas o que é suspenso e não vislumbrado ou pouco notado. A ausência de movimento e de marcos temporais bem definidos empresta às imagens uma sensação de estranheza provocada pela desocupação dos espaços públicos e a fantasmagoria melancólica das cidades vazias nos convida à pausa e à contemplação de um mundo sem nós. Por outro lado, a midiaticização do espaço doméstico, borrando as fronteiras entre público e privado, traz para o centro das páginas de jornais aquilo que era considerado da ordem do ordinário, desimportante, residual, em um movimento de introspecção e destaque de um cotidiano inesperado.

A análise das imagens da cobertura fotográfica da pandemia, em especial aquelas publicadas no período imediatamente após o anúncio do fechamento das cidades, aponta para uma ressonância com certas tendências da fotografia documental contemporânea e de certa corrente da história da arte influenciada e atualizada pela fotografia. Contudo, por mais familiares que nos pareçam, essas imagens de vazio urbano e absorção dos referentes precisam ser lidas a partir de seu contexto próprio e de seu horizonte de expectativas. Diante do convívio ainda marcado pelo isolamento social, o vazio das cidades, a absorção dos sujeitos em cena e o efeito de enigma presente nessas imagens adentram na esfera do comum; por sua vez, tendem a ser agenciados pelo nosso olhar de maneira naturalizada, e por sua vez, surtem um grau menos intenso de inquietação e/ou estranheza.

Distantes de imagens que poderiam nos sugerir explicitamente uma ação, fisionomia e corpos, aqui nos deparamos com certa variação na gramática visual que opera no cenário de estetização do acontecimento (POIVERT, 2015, PICADO, 2009, CAPOVILLA, 2019). Estamos em contato com imagens que são oferecidas de modo pouco lacônico, nos inquietando, e nos conduzindo à participação sensorial e afetiva (PICADO, 2014). E principalmente, são imagens que fogem do instante decisivo do acontecimento, de um momento considerado extraordinário. Elas nos propõem um olhar para outra perspectiva em torno do acontecimento e seus eventos, apontando para narrativas que estão além da exibição gráfica da morte e suas representações mais comuns pautadas, normalmente, na dramatização do sofrimento de um sujeito em cena que mira para o observador e o encara através do olhar. É na ruptura extraordinária do fluxo cotidiano, e na própria negação do acontecimento, que mora o caráter acontecimental, perturbador e enigmático dessas imagens. A suspensão do tempo e a migração para dentro de casa, ressoando estados de introspecção, expandem em uma duração para se decantar uma reconfiguração histórica.

REFERÊNCIAS

BARBALET, J. M. Boredom and social meaning. **British Journal of Sociology**, v. 50, n. 4, p. 631-646, 1999.

- BIONDI, Angie. O sofredor como exemplo no fotojornalismo: notas sobre os limites de uma identidade. **Brazilian Journalism Research**, v. 7, n. 1, p. 90-105, 2011.
- CADUFF, Carlo. Great anticipations. *In: The Anthropology of Epidemics*. Abingdon: Routledge, 2019, p. 43-58.
- CRARY, Jonathan. **Suspensões da Percepção**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. (1953). **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. 1 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013. 360p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Image, événement, durée (Imagem, evento, duração). Traduzido por Patricia Franca-Huchet. **Images Re-vues**, 2008. Pós: Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 14-27, maio 2015.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Imagens-ocasiões. Tradução Guilherme Ivo. 1. ed. **Revista Técnica Etienne Samain**. São Paulo: Fotô Imagem e Arte Ltda. ME, 2018.
- DOBAL, Susana. Sete sintomas de transformação da fotografia documental. **Ícone**, v. 14, n. 1, 2012.
- FIGES, Lydia. How artist Edward Hopper became the poster boy of quarantine culture. **Dazed**, 2020. Disponível em: https://www.dazeddigital.com/art-photography/article/48442/1/how-artist-edward-hopper-became-the-poster-boy-of-quarantine-culture?fbclid=IwAR2pOf9ag3B_CwMFkIzflj1ZwIVWo5MLQLtWhONITUI_YnQJv2DR56sgyk. Acesso em: 18 abr. 2020.
- FLORES, Maria. A voz do silêncio na arte de Edward Hopper. Ou a modernidade desencantada. **Modos**: Revista de História da Arte. Campinas, v. 1, n. 2, p. 29-46, maio 2017.
- FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. **L'éloquence des images**. Paris: Presses universitaires de France, 1993.
- FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. **Des images lentement stabilisées**: quelques tableaux d'Edward Hopper. Paris: L'Harmattan, 1998.
- FRIED, Michael. **Absorption and theatricality**: painting and beholder in the age of Diderot. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

- FRIED, Michael. **Why photography matters as art as never before**. New Haven: Yale University Press, 2008.
- GERVAIS, Bertrand. Le journal de confinement. **Archiver le présent**, 2020. Disponível em: http://www.archiverlepresent.org/entree-de-carnet/le-journal-de-confinement?fbclid=IwAR3MfPPRNOsDA7uzp8jNfqQMT08Lo4Vg4LmKDFhWyPHZz_foJCovid06TkK8. Acesso em: 23 abr. 2020.
- GOMEL, Elana. The plague of utopias: pestilence and the apocalyptic body. **Twentieth-Century Literature**, v. 46, n. 4, p. 405–433, 2000.
- HÜHN, Peter. Event and Eventfulness. In: HÜHN, Peter; PIER, John; SCHMID, Wolf; *et al* (Orgs.). **Handbook of Narratology**. Berlin: Walter de Gruyter, 2009.
- HÜHN, Peter. The eventfulness of non-events. **Narrative Sequence in Contemporary Narratology**, v. 37, p. 47, 2016.
- JACOBS, Steven. Amor Vacui: Photography and the image of the empty city. **History of Photography**, v. 30, p. 107–118, 2015.
- JONES, Jonathan. “We are all Edward Hopper paintings now”: is he the artist of the coronavirus age? **The Guardian**, 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2020/mar/27/we-are-all-edward-hopper-paintings-now-artist-coronavirus-age>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- LABOV, William. **Language in the inner city**: studies in the Black English vernacular. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAVOIE, Vincent. **L’instant-monument**: du fait divers à l’humanitaire. Montreal: Dazibao, 2001.
- LAVOIE, Vincent. **Now**. Montreal: McGill-Queen’s Press – MQUP, 2003.
- LAVOIE, Vincent. Le mérite photojournalistique: une incertitude critériologique. **Études photographiques**, n. 20, p. 120–133, 2007.
- LEFEBVRE, Henri. **Critique of everyday life**. Londres: Verso, 1991.
- LYNTERIS, Christos. The Epidemiologist as Culture Hero: Visualizing Humanity in the Age of “the Next Pandemic”. **Visual Anthropology**, v. 29, n. 1, p. 36–53, 2016.

- LYNTERIS, Christos. The Prophetic Faculty of Epidemic Photography: Chinese Wet Markets and the Imagination of the Next Pandemic. **Visual Anthropology**, v. 29, n. 2, p. 118–132, 2016.
- LYNTERIS, Christos. How photography has shaped our experience of pandemics. **Apollo Magazine**, 2020. Disponível em: <https://www.apollo-magazine.com/photography-pandemics/>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- PICADO, Benjamim. Ação, instante e aspectualidade da representação visual: narrativa e discurso visual no fotojornalismo. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 39, ago. 2009, p. 35-41.
- PICADO, Benjamim. **O olho suspenso do novecento**: plasticidade e discursividade visual no fotojornalismo moderno. Rio de Janeiro: Pensamento Brasileiro, 2014.
- POIVERT, Michel. Does contemporary photography have a history? (A fotografia contemporânea tem uma história?). Tradução de Andrea Eichenberger. **Revista Palíndromo**, n. 13, jan./jun. 2015.
- RANGER, Terence; SLACK, Paul. **Epidemics and Ideas: Essays on the Historical Perception of Pestilence**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ROSENBERG, Charles E. What Is an Epidemic? AIDS in Historical Perspective. **Daedalus**, v. 118, n. 2, p. 1–17, 1989.
- SCHMID, Wolf. Narrativity and Eventfulness. **What is narratology?**: questions and answers regarding the status of a theory, p. 17, 2003.
- SEJA, Nina. Life beyond the Still Zone: Documentary Photography after Chernobyl. **Afterimage: The Journal of Media Arts and Cultural Criticism**, v. 40, n. 3, p. 12–15, 2012.
- SONTAG, Susan. **A doença como metáfora**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- VAN GELDER, Hilder. The shape of the pictorial in contemporary photography. **Image and Narrative**, n. 1, v. 10, n. 24, mar. 2009. Disponível em: http://www.imageandnarrative.be/inarchive/Images_de_l_invisible/Vangelder.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

WARBURG, Aby. (1866-1929). **Werke in einem Band** (Histórias de fantasmas para gente grande: escritos, esboços e conferências). Tradução de Lenin Bicudo Bárbara. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ZINK, Andrea. Approaching the Void–Chernobyl'in Text and Image. **Anthropology of East Europe Review**, v. 30, n. 1, p. 100–112, 2012.



O PARADIGMA EPISTÊMICO DA PERSONA

Clécia Pereira
Mário de Faria Carvalho

INTRODUÇÃO

“A ciência é a estética da inteligência”.
Gaston Bachelard, 1996

A história do conhecimento se apresenta de modo pragmático, atendendo, ao longo do tempo, as configurações hierárquicas preexistentes nas sociedades. As correntes de pensamento que endossam essa conjuntura privilegiam a razão e descarta saberes que emanam dos sentidos, da estética, do imaginário ou de qualquer outra possibilidade que inverta a lógica concebida como padrão e se estabeleça como sensível.

Neste estudo, buscamos refletir sobre o papel do conhecimento na contemporaneidade, quando responsável pela destituição de práticas que conferem ao conhecimento a violência de epistemologias seccionadas, utilitárias, moralistas, dicotômicas e totalizantes. Afinal, discutindo sobre possibilidades outras de pensar a dinamicidade da vida. Para isso, buscamos suporte no imaginário e seus substratos percebendo como retórica instauradora que não negligenciam a criatividade insurgente do conhecimento e da vida como um todo.

As reflexões da persona, neste estudo, surgem como desdobramento do Método Persona, desenvolvido pelo Prof. Dr. Mário de

Carvalho utilizado, entre outras, na disciplina Estética e Plástica, ministrada por ele no curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste. Criado inicialmente a partir do teste AT-9 e da obra “As estruturas antropológicas do imaginário” de Gilbert Durand. O método é fundamentado pelo processo de barroquização. Acentuado por Maffesoli (1998) ao tratar que um da explosão dos valores sociais, do relativismo ideológico, da diversificação das diferentes maneiras de viver, como sendo novos valores que conduzem à efervescência criadora.

As propriedades do barroco estão ligadas ao desafio da forma e do raciocínio mecanizado, o que corresponde com um novo conceito dependente do artifício, da paródia, da pluralidade e da alegoria. Com o auxílio da fantasia, da dissimulação, o artista do barroco insere um compromisso diferenciado com a vida quotidiana, valorizada na poesia de suas criações. Efetivamente, a relação do barroco com a pós-modernidade se faz pelo uso da sedução, da valorização das diferentes maneiras do compartilhamento diário de emoções (CARVALHO, 2019).

Pensar a persona enquanto paradigma epistêmico e seu caráter pedagógico revelam a construção de sentidos e significados pela proposição da metáfora. Experimentamos a vida no pensar e no falar metafórico, assim integramos nossos sistemas conceituais para entender a natureza e também o valor pedagógico da criatividade, concebemos então que a metáfora não se limita à atividade poética, mas se aplica também a vida social.

Assim, a questão assumida como problemática nesta pesquisa é: *Em que medida é possível compreender a persona como paradigma epistêmico?* Tendo como o objetivo geral: Compreender a persona como paradigma epistêmico. Desencadeado nos objetivos específicos: a) discutir sobre as proposições epistemológicas tradicionais e contemporâneas; b) analisar a pedagogia do imaginário como propulsora de novos sentidos epistemológicos e, por fim, c) compreender a potencialidade pedagógica do Método Persona.

O procedimento investigativo se deu pela ótica do método fenomenológico, o concebemos a partir de Durand (1988) como método próprio do imaginário, por ser capaz de conceber um mundo de acolhe todas as atitudes do homem, numa espécie de “antípoda da ciência”. De natureza bibliográfica a discussão aqui elencada conforme Minayo (1994) refere-se a um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, nos valem das aspirações da pesquisa bibliográfica e exploratória.

Com essas proposituras, pretende-se, situar a persona enquanto paradigma epistêmico para (re)construção de saberes de modo que a sensibilidade teórica possa lidar com as “novas” questões que orienta essa reflexão, que parte da sinergia entre a razão e a sensibilidade, e que agora contempla a persona como potência simbólica.

PROPOSIÇÕES EPISTMOLÓGICAS

A retórica de unicidade na história do pensamento revela a posição hierárquica que o saber vem levando em todo percurso da humanidade. Tal prática é endossada pelo jogo político de domínio de modos de centralização do conhecimento. Não atoa a perspectiva ocidental se vale dessa conjuntura para consolidar uma visão mono-teica, que se pretende universal e por conseguinte, dominante.

As epistemologias ancoradas na modernidade trazem esse julgo e, mesmo estabelecidas há tanto tempo, se fazem tão presente nas diversas práticas sociais. A racionalidade aparece como principal argumento dessa estrutura. É nela que se preconizam as demais diretrizes de um totalitarismo que busca tudo gerir, tudo prever, tudo organizar (MAFFESOLI, 1996). Desse modo, violenta expressões e pensamentos que destoam do que se convencionou chamar de normalidade.

Sabemos que a busca da verdade é outro panorama que vem justificar a predominância da razão nessa visão de mundo. À mínima contradição, à mínima dificuldade experimental abandonava-se as hipóteses de ligação que se rotulavam de convencionais, como se uma convenção científica tivesse outro meio de ser objectiva que não fosse o caráter racional (BACHELARD, 2006, p. 17).

O conhecimento científico, eleito sob a égide do positivismo, não concebe, não respeita outras filosofias. A vida e sua multiplicidade esgotam-se na retórica do concreto. De acordo com Bachelard (2006, p. 15) de qualquer maneira, julgando afastar qualquer preocupação filosófica, a ciência do século passado oferecia-se como um conhecimento homogêneo, como a ciência do nosso próprio mundo. Pelo qual a experiência foi pensada como fator de comprovação, organizada. Conforme o autor, por uma razão universal e estável, com a sanção final do nosso interesse comum.

Essa enfática retórica nos conduz a reflexão: afinal, por que essa conjuntura é tão sedutora? Não distante perceberemos que há um

evidente modo de controlar, de categorizar, de reprimir, de insistir no exato, no previsível, na manutenção da lógica. E não se podem apreciar devidamente os valores se não se conhecerem os valores dominantes, os valores que, no pensamento científico, se ativam na modernidade (BACHELARD, 2006, p. 210-211).

Para Durand (2014, p. 9-10), durante muitos séculos e especialmente a partir de Aristóteles (século 4 a.C.), a via de acesso a verdade foi a experiência dos fatos e, ainda mais, das certezas da lógica, para, finalmente, chegar à verdade pelo raciocínio binário. Apresentado por Bachelard (2006) como ciência experimental das instrumentações ministeriais. Da qual destaca “pesem, meçam, contem, desconfiem do abstrato, da regra, liguem os espíritos jovens ao concreto, ao fato” (BACHELARD, 2006, p. 16).

Apresentamos como valores das “novas” experiências científicas aquilo que na contemporaneidade não é mais possível negligenciar: a abstração. Para Bachelard (2002, p. 211) é obrigação de esclarecer a historicidade das ciências pela modernidade da ciência que faz da história das ciências uma doutrina sempre jovem, umas das doutrinas mais vivas e mais educativas. As novas narrativas do conhecimento científico atendem a uma razão sensível. Um saber que não violenta, de modo prometeico, o mundo social e natural, que não conceituaria, sem precauções, aquilo que é observado, mas ao contrário, que se contenta em levar em conta, de um modo acariciante, o dado mundano enquanto tal (MAFFESOLI, 1998, p. 162).

Diversas são as especulações para as pedagogias do aspecto criativo do conhecimento, “pois tem de se abrir cada vez mais às organizações racionais. Quanto mais nos queixamos do nosso século, mais sentimos que os valores racionais conduzem a ciência” (BACHELARD, 2006, p. 213). Considerando, pois, que o *pensamento abstrato* não é sinônimo de má *consciência científica*, como parece sugerir a acusação habitual. Será preciso provar que abstração destrói o espírito que ela o torna mais leve e mais dinâmico (BACHELARD, 1996, p. 8).

A ciência contemporânea e seus atores reúnem grandiosos esforços de revelar a potência das existências múltiplas na construção do saber, trazendo à tona aquilo que foi negligenciado, reprimido e/ou desclassificado pela operacionalização do conhecimento científico. Sem que isso seja formulado nesses termos, os fatos cotidianos e a experiência estão aqui, irremissíveis. Há algo de fatal neles. É necessário trazer esse *fatum* para perto. Isso vem integrar, tanto no plano individual como no coletivo (MAFFESOLI, 2003, p. 7-8). É a coragem que emana conforme Durand (2014) do reencantamento. E assim atendem à uma

passagem da época do “eu” a época do “nós”. Aquela privilegiando o sujeito, ego pensante, e, assim, enfatizando a consciência individual ou a de classe. Esta, completamente ao contrário, vendo ressurgir um Si mais amplo: ou seja, um contínuo trajeto entre as múltiplas faces constitutivas da pessoa, uma interação, interdependência como o outro da tribo e do espaço no qual esta se situa. É a passagem que se pode resumir na intuição de uma *ordo amoris* em gestação (MAFFESOLI, 2014, p. 162).

O aspecto criativo do conhecimento é umas das prerrogativas que trazem erótica ao saber, para Maffesoli (1998), é preciso reconhecer, intelectualmente, a mudança de valores que já se operou em nossas sociedades. Considerando o método poético do conhecimento. “é importante insistir nisso, de tal modo é verdade que os fenômenos eróticos foram amplamente minorados durante toda a modernidade. Para dizer o mínimo, eles não tinham, não devam ter incidências públicas” (MAFFESOLI, 1998, p. 136).

A tarefa da filosofia do conhecimento agora é assinalar as demandas sociais, pois “no fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando, o que, no próprio espírito científico, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p. 16). Nesse sentido, o conhecimento sensível ressurgiu como contrapartida do utilitarismo como defesa própria do espírito científico. É o que Bachelard (1996) aborda sobre voltar o espírito do real para o artificial, do natural para o humano, da representação para a abstração.

Tratamos da originalidade os novos tempos, para Maffesoli (1996, p. 74) é isso mesmo que pode nos introduzir à ética da estética, essa compreensão de laço social a partir de parâmetros não racionais, que são o sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos. Nesses termos, abordamos uma concepção ampliada da estética como “laço social” de sensibilidade específica, de momentos vividos em comum, remetido a uma outra concepção de tempo, que de forma holística configura o prazer dos sentidos. “Ora, é preciso notar que os períodos sensualistas não se reduzem aos sentidos, à sensualidade, ao sensível, mas ao contrário, integram, ao lado desses parâmetros, a dimensão intelectual ou espiritual” (MAFFESOLI, 1996, p. 75).

A perspectiva do sensível é o ponto de vista epistemológico de precedência do conhecimento que aduz a metáfora, portanto; o conhecimento imaginário, simbólico, orgânico são fortemente narrativas científicas desse nosso tempo. O sensível é fonte de riqueza

espiritual, fortalece o corpo, mas ao mesmo tempo, permite a plenitude do coração. Todos os sentidos estão presentes nessa harmonia, e é sua sinergia que engendra uma erótica coletiva (MAFFESOLI, 1996, p.78).

A PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO

Diante de práticas pedagógicas redutoras, as diversas concepções pedagógicas que escapem à lógica operante da racionalização, entre elas a do imaginário, levanta a reflexão: de que elementos seriam necessários para destoar essa forte corrente da racionalização e poder construir perspectivas outras para educação?

A Pedagogia do Imaginário aparece como elemento didático alternativo ao quadro que se depura, em aspectos problematizados, visto que a pedagogia tradicional, com práticas e técnicas utilizadas na educação, segue os símbolos da cultura que a originou. Ampliamos essa discussão com a visão de Teixeira (2006, p. 218), sugerindo que, numa concepção ampliada, a pedagogia ultrapassa os domínios da escola, atingindo toda a sociedade, podendo configurar-se como um sistema pedagógico, cujo papel é imprimir a marca da cultura na humanidade.

Nesse sentido, a Pedagogia do Imaginário é resultado das projeções simbólicas e imaginárias, e expressa-se num constructo pedagógico que analisa o comportamento sensível da humanidade. De acordo com Teixeira (2006, p. 217-218), pensar uma proposta educacional que valorize as faculdades inteligíveis, bem como sua função imaginativa, é uma proposta pedagógica que privilegia o imaginário, considerando que, a partir dele, reconhecemo-nos como humanos, conhecemos o outro e aprendemos a realidade múltipla do mundo. Ressalta, igualmente, que são os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir sua humanidade, tomar consciência da condição própria dos seres vivos, ou seja, do seu destino mortal.

Com a Pedagogia do Imaginário, damos importância à contextualidade e à interdisciplinaridade, pois nos apropriamos do que envolve a linguagem do imaginário – as metáforas, os mitos e os símbolos:

O imaginário que designamos de educacional recorre aos símbolos, aos mitos, às metáforas, às utopias para melhor se dar a ver e a entender. Na sua base encontra-se tanto a imaginação reprodutiva

como a produtiva ou criativa que trabalham em ordem a confeccionar as imagens que povoam de modo latente e muito menos patente o imaginário (ARAÚJO; AZEVEDO; ARAÚJO, 2003, p. 29).

O quadro da filosofia do imaginário na educação desenvolve-se a partir de uma bacia semântica¹ pela qual a Pedagogia do Imaginário torna-se um importante elemento. Possibilita uma compreensão sensível da existência por permitir um importante (re)encontro com as perspectivas que fundamentam as condicionantes da vida. Ao passo que permite também observar os elementos colocados como primordiais à nossa existência.

A Pedagogia do Imaginário estimula interpretações para que a hermenêutica educacional não se esgote pela falta de semântica. Nesta dimensão, está aberta aos seus símbolos, à imaginação e às ideias múltiplas. Alverne e Araújo (2017) tratam de uma educação que ensine a viver com os símbolos vivos da cultura e do imaginário ancestral embebecido de seus mitos.

Ensinar a se comportar imaginativamente é também fundamento da Pedagogia do Imaginário. Agir criativamente, servindo de consciência psicológica e individualização. Para Teixeira (2006), é possível despertar a função imaginante, estimular o imaginário aprendente, embora não haja receitas para isso.

A sensibilidade é o caminho metodológico para a realização da Pedagogia do Imaginário. Graças a seu desenvolvimento, é possível integrar as experiências. Contudo, consideramos que essa atividade deva ser refletida, para evitar ostracismos, pelo qual o trabalho seja reduzido a querelas escolares.

Para usufruir do trabalho da sensibilidade é necessário, de acordo com Araújo e Alverne (2017) chamar a atenção para a importância de nos educarmos para viver as imagens com um sentido pedagógico e existencial significativo, sem deseducar a nossa formação epistemológica (regime diurno da imagem) e poética (regime noturno da imagem).

1 O conceito de bacia semântica é, para Durand (1994), relacionado à metáfora potamológica (relativa ao rio = potamos). A noção de "bacia semântica" permite, inicialmente, integrar os avanços científicos citados e, a seguir, analisar, de modo mais detalhado, em subconjuntos – precisamente seis – uma era e uma área do imaginário, seu estilo, seus mitos diretores, seus motivos pictóricos, suas temáticas literárias etc., em uma mitanálise generalizada, propondo, enfim, uma "medida" que justifique a mudança do modo mais pertinente do que o pouco explícito "princípio dos limites".

Duarte (2016) descreve que o trabalho poético é a composição capaz de acolher o mundo a partir dos sentidos, sentimentos, emoções que atravessam o verbal e assumem a função sensibilizadora dos seres, despertando-os para o imaginário pelo imaginário.

Esta atividade encontra dificuldades nas instituições, visto que, para se construir esse caminho metodológico, é preciso, como ressalta Teixeira (2006), desconstruir a pedagogia oficial. Por enquanto, ela só pode se manifestar nas fronteiras do instituinte, enquanto ainda não se deixou moldar pela razão dominante. Neste campo, está presente a teoria do imaginário para educação: permitir-se em campo de contracorrente, possibilitando construção de saberes que se permita mais sensível a diversas maneiras de se fazer a existência.

A Pedagogia do Imaginário é o exercício hermenêutico que a dimensão simbólica aciona pela razão sensível, proposta que tem sido aqui defendida por concebermos a educação como alternativa própria para legitimar a radicalidade da imaginação. A visão holística contida na Pedagogia do Imaginário pluraliza o que nos constitui enquanto sujeitos imaginantes, pois a educação pelo sensível dedica atenção aos discursos, às práticas, às vozes; questões interligadas e não separadamente negligenciadas.

A função da educação consiste em utilizar a imaginação para crescimento e ampliação da capacidade cognitiva e contribuir, para os envolvidos no processo, com o desejo à liberdade, à criação, à reinvenção. Para Araújo e Verne (2017, p. 81), a riqueza da imaginação deve-se ao fato de ela ser, *per se*, fisiologicamente figurativa, na medida em que atribui às realidades concretas uma figuração de valor semântico inovador. Ou seja, o sentido dela evocado se interioriza, sensibiliza-se e amplia as capacidades de se perceber a dinâmica da existência.

Dessa forma, é notado que a Pedagogia do Imaginário voltado para a sensibilidade não consiste apenas em algo desmerecido de credibilidade, mas é uma forma abrangente e em constante crescente. Se é de fato que a teoria deseja dar conta da experiência, seja individual ou coletiva, também é fato que ela não saberia ser puramente conceptual (MAFFESOLI, 1998, p. 195). E assim, conforme o mesmo autor (1998, p. 196-197) a educação poderá de um ponto de vista epistemológico, a experiência sensível espontânea que é a marca da vida cotidiana, a progressão intelectual poderá, assim, reencontrar a interação da sensibilidade e da espiritualidade.

“NOVAS” NARRATIVAS DO CONHECIMENTO: O PARADIGMA EPISTÊMICO DA PERSONA

A pluralidade cada vez mais evidenciada pela sociedade contemporânea ascende a um movimento de compreensão das expressões cotidianas aportadas em vivências e experiências até então desconsideradas nos processos de construção dos saberes. O questionamento aportado nessa discussão se dá em situar o conhecimento na/pela diversidade. Ou seja, situar a educação a partir de paradigmas que se revelam enquanto alternativas não mais excludentes.

A teoria do imaginário de Gilbert Durand potencializa o esforço das sociedades pós-estruturalistas na descentralização de hermenêuticas redutoras. O imaginário concentra todas as criações do pensamento, compõe o conjunto de imagens que constitui o capital pensado (DURAND, 2001). É alimentado na incessante troca de pulsões subjetivas pelo “trajeto antropológico”. Por essa retórica compreende-se a premissa de redimensionamento na produção do saber. Sobretudo porque a teoria do imaginário nos fundamenta teórica e metodologicamente.

As recorrências simbólicas do imaginário aportados nos mitos, metáforas e alegorias tratam da potência imagética, do poder de significação e do poder de (re)criação. Com isso, tratamos do imaginário e seus métodos para transformações epistemológicas da própria existência. Nesse sentido, a persona como manifestação simbólica se revela como paradigma aportado nas dimensões imagéticas das pulsões subjetivas, simbólicas e estéticas. “A estética está relacionada ao compartilhamento das emoções, à pluralidade da existência, assim é cimento social, a união entre conhecimento, emoção, natureza e imaginário (CARDOSO; CARVALHO, 2015. p. 106).

A semântica de persona que apresentamos está relacionada a perspectiva de união de saberes pela expressão subjetiva que se manifesta, entre outras formas, pela arte, pelo corpo, pela teatralidade. “A manifestação privilegiada da estética, no sentido preciso que dou a esse termo: o de experimentar junto as emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se, enfim, numa teatralidade geral” (MAFFESOLI, 1996. p. 163). Que respeita nossa existência, não só individualizada, mas coletivamente (CARVALHO, 2019a).

A potência pedagógica da persona se constitui pela junção das potencialidades do corpo e da metáfora como premissas de articulação da máscara. Essa que se evidencia como o elemento da

multiplicidade da existência, as várias faces que permitem o caráter pedagógico da persona se mostra na construção de sentidos e significados pela proposição da metáfora. Experimentamos a vida no pensar e no falar metafórico, assim integramos nossos sistemas conceituais para entender a natureza e o valor pedagógico da criatividade, concebemos então que a metáfora não se limita à atividade poética, mas se aplica também a vida social (AMARAL, 2019, p.49). A metáfora é, certamente, uma ferramenta privilegiada nesse sentido (MAFFESOLI, 1988).

A metáfora compõe a persona também pela multiplicidade de formas, além dos aportes das mais variadas linguagens artísticas, temos no corpo uma das suas características privilegiadas. O corpo é concebido como um todo sensível que é capaz de sentir, isto é, como um sensível que sente, que é reflexivo (PEREIRA, 2004). O corpo de apresenta nessas condições como um constructo pedagógico de alteridade. Ele ao olhar todas as coisas, também pode olhar-se e reconhecer, naquilo que vê o outro lado de sua potência (PEREIRA, 2004).

A potência do corpo negligenciada, não distante temos a busca pelo controle da sexualidade, regras que primam pela etiqueta da performatização do gênero, exemplificam as triviais condicionantes da existência. É nas práticas performáticas de reiteração que se dão através da dimensão simbólica da linguagem e da cultura, que as relações e os corpos (identidades) se tornam passíveis de serem pensados/refletidos (BUTLER, 2020, p. 31).

O corpo é pedagógico, nos ensina a capacidade da própria potência, pelos sentidos, “pois o sensível é a condição de possibilidade da vida e do conhecimento” (MAFFESOLI, 1996, p. 76). E assim reiteramos pela proposição de Butler (2020) que trata o corpo como uma superfície regulada, um campo de dominação e opressão.

A efervescência da persona revela a didática das máscaras. Ela é utilizada no Método Persona como criação decorrente das etapas de expressão das subjetividades aguçada ao longo do desenvolvimento da disciplina². O que compreendemos da metáfora da máscara se aporta na compreensão que “a máscara permite a demonstração da pluralidade das condições que constituem a pessoa” (CARVALHO, 2019a, p. 142). Como elemento simbólico, a máscara é também resignificação da vida pelo medo iminente da morte, uma vez que possamos compreendê-la pela recorrência do imaginário.

2 Tratamos na introdução deste ensaio do Método Persona, utilizado como elemento didático da disciplina Estética e Plástica, ministrada no 2º período do curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco, pelo Prof. Dr. Mário de Faria Carvalho.

A lógica conceitual da máscara advém do jogo das aparências, essa teatralidade da expansão da criatividade no cotidiano. “A arte expandindo-se no cotidiano, sensualidades, sociabilidades, busca experiência dos sentidos, querer viver a arte, o *Kunstwollen* de Alois Riel. São imagens do ser liberada poeticamente, a poesia enquanto *gennus*” (CARVALHO, 2019a, p. 142), o diálogo com o tempo pelo viver esteticamente.

A máscara permite a demonstração da pluralidade das condições que constituem as pessoas (CARVALHO, 2019a), pois a vida não se resume a uma função unicamente. A pessoa em contrapartida, não é senão uma máscara (*persona*); pontual representa seu *papel*, sem dúvida tributário de um conjunto, mas do qual poderá, manhã, escapar para expressar e assumir outra figura (MAFFESOLI, 2003, p. 118).

As premissas apresentadas fundamentam a *persona* como paradigma epistêmico para educação. É preciso, pois, retomar a efervescência da vida que dialoga com o corpo, com as metáforas das máscaras. O prazer de aproveitar tudo que é naturalmente passageiro suscita a necessidade de aproveitar a vida como ela é, que se enraíza na força criadora da natureza (CARVALHO, 2019b, p.54). Para se construir o conhecimento em diálogo com a existência humana e suas expressões mais subjetivas.

Trazemos essa perspectiva um compromisso diferenciado com a vida cotidiana (CARVALHO, 2019a). Um saber que não violenta, de modo prometeico, o mundo social e natural, que não conceituaria, sem precauções, aquilo que é observado, mas ao contrário, que se contenta em levar em conta, de um modo acariciante, o dado mundano enquanto tal (MAFFESOLI, 1998, p. 162). Uma abertura de significações que transcendem a realidade e se embrenham pelo campo do simbólico. Para assim compor a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do conhecimento revela a dimensão centralizadora presente nas filosofias do saber. Caminhos epistemológicos tradicionais que acentuaram a centralidade pelo discurso da razão e da verdade, e assim monopolizaram os métodos, as formas e os instrumentos do conhecimento. Práticas que, como já apresentado nessa pesquisa, violam a efervescência e polissemia da vida.

A ideologia gasta por essas amarras abre espaço para reflexões em torno de um saber que se dê de modo acariciante, com o

privilégio de se revelar tudo aquilo que foi negligenciado e se mostra alternativo ao quadro que progressivamente se depura. Os novos tempos ascendem a vitalidade e ao espírito contemporâneo da vivência coletiva. O vivo, o orgânico, o vivido, em outras palavras: o experienciado, são as conjunturas que se instauram de modo efetivo na contemporaneidade.

Desse modo, nos referimos a epistemologia da persona. Essa que apoiada na perspectiva do imaginário e seus substratos: mitos e símbolos se revelam como novo paradigma do conhecimento. Simbolizando na metáfora da máscara a pluralidade da existência que pode ser assumida na sua plenitude e integralidade. Pela qual o corpo, a imagem, a imaginação, a organicidade dão a mística do dado momento e com isso personalizam uma pedagogia que é própria do imaginário.

Com base nessas questões, apresentamos a necessidade de pesquisas apontarem caminhos alternativos à lógica que se mantém ainda a racionalização operante na atualidade. E assim poder utilizar a pedagogia do imaginário como essência na compreensão que somos seres imaginantes e que todo esse legado precisa ter espaço para ser compreendido, expandido e trabalhado. Para além das proposições da educação vigente as novas epistemologias apontam para a poetização da existência, trata-se, pois, de pensar a vida a partir da substância poética da vivência. É o modo de se conectar as pulsões mais íntimas do ser, se reconhecendo como sujeito da sua história, responsável pela criação de mundos que se metaforizam pelo imaginário.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Clécia Juliana Gomes Pereira; CARVALHO, Mário de Faria. Imaginário, literatura e educação popular: notas sobre questões de gênero a partir da obra *As filhas de Lilith* de Cida Pedrosa. **REVELLI**, Inhumas, v. 10, n. 4, dez., 2018, p. 164-178. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7328>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- ARAÚJO, Alberto F.; ALVERNE, Iduína Mont'. Educar para a imaginação. **Revista Memorare**, Tubarão, SC, v. 4, n. 2 esp. Dossiê II, p. 73-105, maio/ago., 2017.

- ARAÚJO, A, F.; ARAÚJO, J. M.; AZEVEDO, F. **Educação, cultura e imaginário**. Minho: Lulu Entreprises, 2013.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução Fátima Lourenço Godinho e Mário Carminho Oliveira. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, Mário de Faria. A metáfora dos espelhos na contribuição do método persona: diálogos entre imaginário e barroco. *In*: LINS, Eunice Simões; MORAES, Heloisa Juncklaus Preis (org.). **Mídia, Cotidiano e Imaginário**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- CARVALHO, Mário de Faria. A metáfora dos espelhos na contribuição do método persona: diálogos entre imaginário e barroco. *In*: LIRA, Patrícia Oliveira; SILVA Taciano Valério Alves da (Org.). **Cozinhando a Nós e aos Outros: antropofagia, políticas da diferença e outras narrativas**. Recife: EDUPE, 2019.
- CARVALHO, Mário de Faria; CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/79>. Acesso em: 06 set. 2020.
- DUARTE, Nathalia Ferreira. **Poesia e imaginação: construindo imagens mentais no processo de compreensão de poemas**. 2016. 278f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo, SP: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução Hélder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução René Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Berta Halpen Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. **O Instante Eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução Rogério de Almeida, Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.
- MAFFESOLI, Michel. **Homo eroticus**: comunhões emocionais. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro. São Paulo: Forense, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método, criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PEREIRA, João A. Frayze. A dimensão estética da experiência do outro. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, v. 43, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643840>. Acesso em: 06 set. 2020.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006.



À MANEIRA DE CÃES

Deambulações cínico-queer a partir de Tatuagem, o filme

André Luiz dos Santos Paiva

A partir de duas cenas de apresentações do grupo fictício *Chão de Estrelas* do filme *Tatuagem* (Hilton Lacerda, Brasil, 2013), discute-se no presente texto possíveis diálogos entre o discurso fílmico apresentado; a concepção filosófica cínica antiga; e os estudos *queer* contemporâneos.

As discussões são realizadas tendo como eixos principais os conceitos de filosofia do cão, paródia e subversão das identidades, num movimento no qual se utiliza do discurso fílmico como pré-texto para realização da análise e ampliação de discussões teóricas nos campos escolhidos como guias.

DESPUDOR, PERFORMATIVIDADE CÍNICA E PARÓDIA

Na primeira cena de apresentação do grupo *Chão de Estrelas* no filme *Tatuagem* as características de despudor e deboche do grupo se destacam. Nessa apresentação, que é já de forma irônica, afirmada como uma homenagem ao “*Brasil brasileiro*”, uma série de cenas se sucedem, nas quais se percebe um misto de crítica sobre as políticas institucionalizadas no país, um elogio à multiplicidade dos corpos, à nudez e à ironia.

Os trocadilhos utilizados por Clécio (Irandhir Santos), líder do *Chão de Estrelas*, nessa cena específica expressam com clareza o

caráter despuadorado do grupo. Ao apresentar as duas personagens que iniciam a apresentação nos deparamos com Pri e com outro vindo de Quito, assim, afirma o personagem, no palco encontram-se Pri-Quito; ao término de um diálogo com espectadores da apresentação e para chamar a próxima atração ele afirma: "*Mas vamos acabar com essa conversa mole, deixa ela ficar dura*". E ao chamar para o palco o professor e poeta Joubert (Sílvio Restiffe), em coro com a plateia ele convida: "*Venha pra o palco! Pau-cu, pau-cu, pau-cu...*" enquanto os atores no palco, dançando, revezam suas mãos entre a região genital e suas bundas, escancarando os sentidos do trocadilho.

Esse movimento, chamado por Clécio no discurso fílmico de "*anarquia licenciada*", dialoga em grande medida com a filosofia cínica. Nesse sentido, a poesia apresentada por Joubert nessa cena é icônica:

*A contradição das relações humanas é o leitmotiv da mudança.
As diferenças é que alimentam as unidades: unos por diferir.
Então devemos deixar de lado esses provincianismos dolosos da visão
de caolho.
Semiótico sim, perder de vista jamais.
Estamos no momento de comprar as nossas roupas para o desfile que
ainda está por vir.
Eu estou aqui para garantir que cada um de vós sintam os peidos poéti-
cos que produzo.
Arranho o povo com a minha sombra, e por ele eu me dano e me mato!
Caindo... Caindo...
Múltiplo e sempre, e rumo ao salto!*

Ao fundo, Paulete (Rodrigo Garcia), personagem transexual no filme, performa; à frente, Joubert declama a poesia expressa também numa gestualidade teatralizada. Nessa cena, pode-se estabelecer diálogos com o pensamento pós-estruturalista ou pós-moderno, sem, no entanto, ser possível limitar a poesia inserida no discurso fílmico num campo de saber ou teoria específicas. A partir dessa cena é possível também, por exemplo, estabelecer um diálogo com a filosofia cínica antiga, dado que essa também não tinha parâmetros ou fronteiras bem definidas enquanto campo filosófico.

O pensamento cínico dificilmente pode se enquadrar e ser analisado enquanto uma escola filosófica em sentido estrito (NAVIA, 2009), isso porque essa perspectiva filosófica tinha como foco muito mais os modos de vida das pessoas que pretendiam apreender algo do cinismo para suas existências, do que construções teóricas a serem ensinadas através de conteúdos formais (DIAS, 2011). Dessa forma,

o cinismo inaugura o que pode ser considerado uma filosofia prática que se manifesta através dos modos de vida, que se relacionam com as formas de vestir, portar e discursar em público dos filósofos que se filiavam à essa perspectiva.

O filósofo cínico é aquele para o qual, no ato de filosofar, é determinante, antes do discurso, seu modo de vida (DIAS, 2011), de forma que “[...] não devemos esperar encontrar um *sistema* filosófico, nem mesmo uma coleção convincente e bem arranjada de asserções filosóficas [no cinismo]” (NAVIA, 2009, p. 158), mas, ao invés disso, uma certa forma de viver que será característica desse movimento filosófico e através da qual o pensamento cínico verdadeiramente se manifestará. Esse modo de vida articula-se diretamente com a demanda cínica de repudiar e questionar os valores sociais vigentes em sua sociedade, é a demanda de Joubert quando afirma em *Tatuagem* que “*devemos deixar de lado esses provincianismos dolosos da visão de caolho*”.

No cinismo, através de vestimentas rudimentares, pouca atenção em relação aos costumes e à etiqueta, e a reiteração propositada de atos de despudor, expressa-se, não apenas no campo das ideias mas também das práticas, o pensamento e a postura política cínica. Essa relação intrínseca entre um modo “desavergonhado” (SOUSA, 2012) de viver e um tipo específico de pensamento filosófico é de extrema importância na compreensão do cinismo, dado que, além de elemento constituinte dessa experiência, esse é, na realidade, seu ponto central, através do qual é possível fazer convergir toda lógica e propósito do pensamento cínico antigo, bem como possibilita o vislumbre de alguma forma de unidade numa corrente filosófica que se mostrou mais plural que a maioria das correntes filosóficas de seu período pela inexistência de dogmas fixados principalmente através da escrita, característica que reforça o vínculo entre cinismo e prática, pois, se o campo das ideias e teorias era o espaço privilegiado do fazer filosófico para as demais correntes de pensamento,

[...] para os cínicos, pelo contrário, é necessário que a filosofia seja, antes de tudo, uma expressão materialista-existencial, ou seja, que os argumentos se sustentem e se expressem em uma determinada forma de viver com fins *eudemonistas*, e não num acúmulo de ideias sistematizadas que em nada contribuem para a única busca importante do sábio: da felicidade¹ (SOUSA, 2012, p. 303) (Tradução minha).

1 “[...] para los cínicos, por el contrario, es necesario que la filosofía sea ante todo una expresión materialista-existencial, es decir, que los argumentos se sustenten y expresen en una determinada forma de vivir con fines *eudemonistas*, y no en un cúmulo de ideas sistematizadas que no contribuyan en lo más mínimo a la única búsqueda importante para el sabio: la de la felicidad.”

No entanto, esse distanciamento, e até mesmo aversão, do cinismo à teoria pela teoria em detrimento dos conhecimentos que realmente poderiam ser úteis na vida prática e alcance da felicidade não torna essa corrente filosófica vazia, tampouco possibilita o questionamento de seu caráter filosófico, mas, ao contrário disso, era exatamente “o estilo de vida abnegado, o despudor aos convencionalismos sociais, aliados a uma singular moralidade, [que] davam ao cinismo um matiz excêntrico, um estilo único, com intensa profundidade filosófica” (DIAS, 2014, p. 216).

O rigor filosófico cínico residia em sua radicalidade em pensar a filosofia enquanto forma de vida (DIAS, 2011), perspectiva essa que caracterizou os cínicos na antiguidade e que, ainda hoje, possibilita a identificação dos núcleos que constituem essa forma de pensamento filosófico, questão sobre a qual Gros (2004) afirma:

A filosofia cínica, além da diversidade de seus exemplos, comporta dois núcleos duros: um certo uso da fala (uma franqueza rude, áspera, provocadora) e um modo de vida particular, imediatamente reconhecível (uma vida de errância rústica e de pobreza, um manto imundo, um alforje e uma barba hirsuta) (p. 162).

O personagem mais facilmente associado a essas duas grandes características do cinismo na história da filosofia antiga foi Diógenes, sobre o qual se encontra a quase totalidade de descrições acerca da filosofia cínica, dado que os filósofos cínicos mesmos não deixaram nada ou quase nada escrito que descrevesse e explicasse as concepções defendidas por esses pensadores (NAVIA, 2009). Na vida de Diógenes é possível encontrar as características aqui discutidas como constituintes do cinismo em sua oposição às escolas filosóficas tradicionais:

A “vida filosófica” de Diógenes tem pouco da seriedade e gravidade que geralmente associamos a tão nobre disciplina: defrontamo-nos com uma pessoa cuja impudência deixa perplexo a qualquer um, um sujeito cuja capacidade de importunar os seus desprevenidos concidadãos era, no mínimo, singular; enfim, um filósofo que facilmente poderíamos chamar de “cômico” e, inclusive, de “palhaço”² (SOTO, 2010, p. 52) (Tradução minha).

- 2 “La ‘vida filosófica’ de Diógenes tiene poco de la seriedad y gravedad que solemos asociar a tan noble disciplina: nos enfrentamos con un tipo cuyo desparpajo es para dejar perplejo a cualquiera, un sujeto cuya capacidad de embromar a sus desprevenidos concidadanos era, por lo menos, singular; enfin, un filósofo que bien podríamos llamar ‘cómico’ e, inclusive, ‘payaso’.”

A comicidade de Diógenes e dos demais filósofos cínicos relaciona-se com a forma como eles se colocavam nos lugares públicos, sempre desafiando as normas sociais vigentes em sua época, produzindo o riso e a fúria de seus contemporâneos (NAVIA, 2009), de forma que, no discurso de Joubert em *Tatuagem* pode-se avaliar quanto de Diógenes e de cinismo há quando este afirma: “*Eu estou aqui para garantir que cada um de vós sintam os peidos poéticos que produzo*”. A grosseria, exposta num modo de vestir e discursar específicos marcavam a filosofia cínica, sendo através desses elementos que esses filósofos reivindicavam a alteração dos valores vigentes, talvez convidando, assim como o fez Joubert na cena analisada, seus contemporâneos à multiplicidade, apropriando-se para isso do insulto pelo qual passaram a ser conhecidos: cão.

A própria palavra cínico, de acordo com Goulet-Cazé e Branham (2007), pode ser traduzida literalmente por “à maneira de um cão” (p. 14). Esse adjetivo se referia à ausência de pudor dos filósofos cínicos; à naturalidade com a qual esses pensadores vivenciavam seus corpos e, mais importante; à maneira como se colocavam frente aos outros, num processo que valorizava sua maneira de pensar em detrimento das normativas sociais que eles consideravam como inúteis e, ainda mais, como obstáculos ao alcance de uma vida feliz, objetivo maior da filosofia na concepção cínica.

A postura despudorada dos cínicos fazia parte de sua prática filosófica constituindo-se enquanto elemento integrante da coragem da verdade por eles exercitada. O despudor cínico instituiu-se desde a tomada para si do insulto de cão, transformando a impopularidade ou má fama em uma máxima ética (SOUSA, 2012). Esse movimento de despudor enquanto uma ética específica pode ser claramente evidenciada na vida de Diógenes, o cínico (NAVIA, 2009; LAÉRCIO, 2009), no entanto,

O despudor como máxima ética não é [...] exclusivamente diogênico, mas corresponde ao espírito da filosofia cínica, além de ser a semente de desenvolvimento da *parresía*, ou franqueza, essa genial liberdade de palavra que caracteriza os cínicos, essa eloquência sem reservas que ataca como a mordida de um cão ou adverte com seu latido³ (SOUSA, 2012, p. 310) (Tradução minha).

- 3 “La desvergüenza como máxima ética no es [...] exclusivamente diogénica, sino que corresponde al espíritu de la filosofía cínica, además de ser la semilla del desarrollo de la *parresía*, o franqueza, esa genial libertad de palabra que caracteriza a los cínicos, esa elocuencia sin miramientos que ataca como el mordisco de un perro o advierte como su ladrido.”

Tomar a maneira de cão como semente da coragem da verdade exercitada pelos filósofos cínicos nos leva ao vislumbre de uma prática filosófica que, num extremo, rompe com a ideia de humanidade predominante. Assim, o auto proclamar-se cão reflete a oposição do cinismo ao instituído social, colocando-o no lugar de uma inadaptação constitutiva de suas experiências, de forma que o cinismo pode ser visto como uma “[...] filosofia dos incorrigíveis, dos inadaptados, dos despossuídos, dos anormais, dos pequenos [...]”⁴ (SOUSA, 2012, p. 310) (Tradução minha).

Essa filosofia do cão emerge no discurso fílmico de *Tatuagem* em muitos momentos através da paródia. Na primeira cena de apresentação do *Chão de Estrelas* a burocracia é questionada e desafiada através desse instrumento. Na cena em que três atores estão frente a suas máquinas de escrever e carimbos realizando os movimentos típicos do uso desses equipamentos ocorre uma súbita mudança de lugares dos atores na cena e todos passam a realizar movimentos sexuais sobre os equipamentos que antes eram utilizados de forma mecanizada. Nesse momento, pode-se questionar as tensões entre norma e desejo, fazer rir da norma que tenta esconder possibilidades outras dos sujeitos. Esse movimento se dá numa repetição subversiva dos atos já institucionalizados, numa parodização do performativo normativo.

A partir do vislumbre do performativo subversivo no filme proponho aqui uma aproximação entre essa expressão do performativo e a coragem da verdade, pois, a partir da repetição subversiva exercitada em *Tatuagem* há a produção de um discurso, e esse discurso, através principalmente das paródias apresentadas pelo grupo *Chão de Estrelas*, se coloca de forma corajosa no contexto do filme, transformando-se, assim, em paródias subversivas. Acerca da paródia Butler (2008) afirma:

A paródia não é subversiva em si mesma, e deve haver um meio de compreender o que torna certos tipos de repetição parodística efetivamente disruptivos, verdadeiramente perturbadores, e que repetições são domesticadas e redifundidas como instrumentos da hegemonia cultural (p. 198).

A essa provocação de Butler (2008) lanço como possível resposta a de que a paródia, a repetição subversiva das normas sociais se

4 “[...] filosofía de los incorregibles, de los inadaptados, de los desposeídos, de los anormales, de los pequenos [...]”

mostra como disruptiva quando exerce a coragem da verdade, coragem essa que se relaciona não apenas com um enunciado, mas também com a relação que o sujeito do enunciado estabelece com sua verdade e a estética de vida que exercita através e a partir da coragem de emitir enunciados disruptivos.

Outra paródia despudorada no discurso fílmico de *Tatuagem* surge ainda na primeira apresentação do *Chão de Estrelas*. Nela personagens performam os conselhos de um velho pai a filhas acerca das possibilidades de casamento. A primeira filha afirma que casará com um soldado, ao que tem como resposta *“Com o soldado você não casa não! O soldado bota a buxa no canhão e a depois vai embuchar você também”*; em seguida, a segunda filha, que na cena é interpretada por um ator, afirma que casará com uma travesti, ao que o personagem do pai responde: *“Com o travesti você vai casar bem! O travesti pode servir como homem, e a depois servir como mulé também”*.

Nessa cena há um duplo investimento subversivo, pois, estando o discurso fílmico localizado no período da ditadura militar, a recusa na possibilidade de casamento com um soldado passa a ser um questionamento mais amplo do regime político no qual as personagens do filme estão inseridas; ao passo que a valorização da figura da travesti, que está no avesso da figura do militar, por ser considerada uma forma de subjetividade que se produz nas fronteiras e margens sociais, tanto reforça o questionamento das normativas políticas do período quanto investe, através das paródias, em possibilidades micropolíticas performativas outras no campo dos corpos gêneros, e desejos.

O CÍNICO NA PÓLIS E A SUBVERSÃO QUEER DAS IDENTIDADES

Para divulgar seus espetáculos o grupo *Chão de Estrelas* lança-se nas ruas da cidade com suas vestimentas chamativas e seus discursos corrosivos. Na cena em que isto ocorre, enquanto mostra-se a intervenção urbana do grupo escuta-se tanto seus cantos como a narração de Clécio de uma notícia divulgada no jornal local acerca do acontecimento:

Mais uma vez, durante a estreia na nossa cidade, as pessoas que fazem parte do Chão de Estrelas voltaram a expor o público de teatro promovendo seus tão temidos happenings. Recorrendo a tradicional apelação

da sensualidade, os integrantes provocaram algumas poucas risadas, mas no geral o clima era de constrangimento. Sob a liderança do “extra-vagante” Clécio Wanderley, a turba pulou, achincalhou, e se promoveu...

Desde a afirmação de apelação da sensualidade até as críticas de terem os artistas retirado uns poucos risos dos transeuntes, o que se nota no discurso da notícia lida é o incômodo que o grupo causa nas ruas, reforçando assim a característica subversiva e não normativa das expressões artísticas apresentadas. Essa maneira de integrar-se à cidade em muitos pontos assemelha-se à forma com a qual os cínicos transitavam em seu contexto. Despudor, irreverência e desafio às normatividades marcam tanto a forma como o *Chão de Estrelas* se apresenta ao público como a que os cínicos antigos se apropriavam do espaço da cidade: à maneira de cães.

Sobre o fato de os cínicos serem reconhecidos e reconhecerem-se enquanto cães em sua filosofia e modos de vida, Dudley (1980 *apud* NAVIA, 2009) sintetiza afirmando que

[...] há quatro razões pelas quais os cínicos assim são nomeados. Primeiro, por causa da indiferença de seu modo de viver, pois que cultuam a indiferença e, ao modo de cães, comem e fazem sexo em público, caminham descalços e dormem em tonéis pelas encruzilhadas. A segunda razão é que o cão é um animal impudente e eles cultuam a impudência como algo não abaixo da moderação, mas a ela superior. A terceira razão é que o cão é um bom guardião e eles guardam os princípios de sua filosofia. A quarta razão é que o cão é um animal discernidor, que pode distinguir os amigos dos inimigos. Assim, reconhecem como amigos os que se adaptam à filosofia e os acolhem gentilmente, ao passo que, dos que não se ajustam, afastam-se latindo para eles (p. 77).

Essa relação dos filósofos cínicos com a metáfora do cão demonstra não apenas como eles optaram por viver, mas, além disso, sintetiza seus modos de vida, apropriando-se de um insulto e tornando-o constituinte de suas experiências e, no limite, como um instrumento específico de seu filosofar. Assim, diferentemente da forma como muitos filósofos filiados a outras perspectivas afirmavam, no cinismo não encontramos um desleixo existencial e pouca observação de rigor filosófico (NAVIA, 2009), mas, ao contrário, é exatamente nas características que fomentavam essa forma de ver o cinismo que se pode encontrar a maior riqueza estética, política e filosófica dessa corrente.

Era através de seus modos de vida, desde suas vestimentas até suas afirmações, passando pelo gestual por eles exercitado, que os cínicos demarcavam seu lugar de oposição aos valores vigentes em sua sociedade, valores esses que eram desdenhados ou, ao menos, vistos com desconfiança pelos cínicos, que, inclusive, questionavam as orientações sociais já incorporadas em leis e estatutos, não apenas se fixando no que se podia encontrar nos costumes (NAVIA, 2009). Com essa postura, os cínicos abriam mão do prestígio social para dedicarem-se à finalidade última da filosofia, em sua concepção, que seria a felicidade, nem que para isso tivessem que acolher insultos. Pode-se, portanto, sintetizar que

[...] o cinismo não foi simplesmente a forma insolente, grosseira e rudimentar da questão da vida filosófica, já que colocou uma questão importantíssima em relação à vida filosófica: a vida, para ser verdadeiramente a vida de verdade não deve ser uma vida outra? [...] Poder-se-ia então dizer que, se com Platão e o platonismo se colocou a questão do mundo outro, com o cinismo se destacou o problema da vida outra⁵ (FREITAS, 2013, p. 12) (Tradução minha).

A essa altura é possível uma aproximação entre o problema da vida outra e as concepções acerca das identidades no campo dos Estudos *queer*, dado o caráter instável e provisório que essa questão alcança nessa corrente de pensamento *queer*. Com as políticas e os Estudos *queer* ocorre o questionamento do caráter normativo da noção de identidade, dessa forma, o foco *queer* recai preferencialmente sobre as políticas da diferença (SULLIVAN, 2003; MISKOLCI, 2011) em detrimento da ideia de uma identidade que constituiria os sujeitos e os grupos e movimentos sociais. Essa virada pós-identitária (LOURO, 2001), especificamente no campo teórico, se dá em oposição às concepções de sujeito cartesiano que até então dominavam o contexto acadêmico. Assim, a partir de perspectivas pós-estruturalistas o pensamento *queer* considerará as políticas de identidade necessariamente problemáticas (SULLIVAN, 2003).

5 “[...] el cinismo no fue simplemente la forma insolente, grosera y rudimentaria de la cuestión de la vida filosófica, ya que planteó una cuestión importantísima em el tema de la vida filosófica: la vida, para ser verdaderamente la vida de verdad ¿no debe ser una vida otra? [...]. Se podría decir entonces que, si con Platón y el platonismo se planteó la cuestión del otro mundo, con el cinismo se ensalzó el problema de la vida otra.”

Esse questionamento passa pela “[...] rejeição da crença de que o sujeito é autônomo, unificado, auto consciente e estático”⁶ (SULLIVAN, 2003, p. 41) (Tradução minha), dado que essa postura frente aos sujeitos consolidou um modelo político que, no fim, segregou e inabilizou, no campo político-discursivo, um grupo de sujeitos que não se adequavam aos padrões identitários ou não se reconheciam nas demandas desses saberes e movimentos sociais, notadamente os movimentos gays e lésbicos, em oposição aos quais os movimentos *queer* mais fortemente se colocaram, reivindicando claramente a possibilidade de uma vida outra.

Jagose (2005) denomina o modelo político exercitado pelos movimentos gays e lésbicos no período da emergência *queer* de étnicos. A autora defende que, em muitos momentos, eles apelavam para estratégias já utilizadas nos movimentos sociais relacionados à raça e à etnia, bem como para uma certa naturalização das identidades gays e lésbicas que, por isso, deveriam ser assimiladas ao contexto social geral. Para essa autora,

Tanto o movimento lésbico quanto o gay estiveram fundamentalmente comprometidos com a noção de políticas de identidade ao assumir a identidade como um pré-requisito necessário para a efetiva intervenção política. Queer, por outro lado, exemplifica uma relação mais mediada com categorias de identificação. Aderindo à teorização pós-estruturalista da identidade enquanto provisória e contingente, junto à crescente consciência das limitações das categorias identitárias em termos de representação política, foi possível ao queer emergir enquanto uma nova forma de identificação pessoal e de organização política⁷ (JAGOSE, 2005, p. 77-8) (Tradução minha).

Assim, as perspectivas *queer* irão reivindicar uma derrocada das políticas identitárias devido a essas aceitarem de forma acrítica noções estabelecidas de experiências de gênero e sexualidades que

6 “[...] rejection of the belief that the subject is autonomous, unified, self-knowing, and static.”

7 “Both the lesbian and gay movements were committed fundamentally to the notion of identity politics in assuming identity as the necessary prerequisite for effective political intervention. Queer, on the other hand, exemplifies a more mediated relation to categories of identification. Access to the post-structuralist theorisation of identity as provisional and contingent, coupled with a growing awareness of the limitations of identity categories in terms of political representation, enabled queer to emerge as a new form of personal identification and political organization.”

ignoravam as possibilidades não normativas de vivenciar esses e outros aspectos da existência. Para Jagose (2005), “o modelo étnico acriticamente aceitou o entendimento dominante sobre sexualidade, vislumbrando o campo sexual através da oposição binária entre heterossexualidade e homossexualidade”⁸ (p. 63) (Tradução minha), o que mostrava o perigoso flerte dessas políticas com o *status quo*, o que pode ser provado até mesmo pela maior aceitação desses movimentos no contexto social geral (LOURO, 2001), dado que utilizavam de bom grado as categorias através das quais comumente pensava-se as experiências no âmbito dos gêneros e das sexualidades, o que, conseqüentemente, referendava a heterossexualidade enquanto padrão e a constituição de espaços de abjeção para os divergentes.

Com essa crítica, o que as políticas e os Estudos *queer* demonstraram foi a relação intrínseca entre a noção de identidade e uma determinada distribuição do poder. O que ficou explícito foi o fato de que “toda identidade é um efeito de uma relação de poder pela qual determinadas possibilidades são reprimidas ou excluídas para afirmar e estabilizar outras”⁹ (GARCÍA, 2007, p.60) (Tradução minha), daí a necessidade de repensar o lugar desse conceito no âmbito das possíveis resistências corpo-políticas propostas pelos *queers*. Dessa forma, às inúmeras nomenclaturas disponíveis para categorizações no pensamento heterossexual (WITTIG, 2004) e nos movimentos gays e lésbicos, os sujeitos *queer* responderão com uma postura evasiva e escorregadia:

[...] o termo queer theory surgiu de um esforço por evitar todas estas distinções tão finas em nossos protocolos discursivos, para não aderir a alguns dos termos dados e não assumir suas dívidas ideológicas, mas para transgredi-las e, ao mesmo tempo, transcendê-las ou, pelo menos, problematizá-las¹⁰ (DE LAURETIS, 2010, p. 26) (Tradução minha).

As experiências dos sujeitos passam a não mais ser pensadas enquanto possibilitadoras de instituição de categorias bem definidas

8 “The ethnic model uncritically accepted dominant understandings of sexuality, figuring the sexual field through the binary opposition of heterosexuality and homosexuality.”

9 “[...] toda identidad es un efecto de una relación de poder por la cual determinadas posibilidades son reprimidas o excluidas para afirmar y estabilizar otras.”

10 “[...] el termino queer theory llegó en un esfuerzo por evitar todas estas distinciones tan finas en nuestros protocolos discursivos, para no adherir algunos de los terminos dados y no asumir sus deudas ideológicas, sino para transgredirlas y al mismo tiempo trascenderlas o por lo menos problematizarlas.”

que viabilizariam, por isso, o agrupamento a partir de determinadas formas de vivência dos corpos e desejos. Para Jagose (2005), numa perspectiva *queer*, a “[...] identidade tem sido reconceitualizada como uma insistente e persistente fantasia ou mito cultural”¹¹ (p. 78) (Tradução minha), sendo necessária a ressignificação de seus termos para a constituição de outra forma de distribuição do poder no meio social. Assim, antes de denotar uma controvérsia de caráter estritamente teórico, a questão da subversão das identidades constituiu-se e constitui-se enquanto uma potente ferramenta de embate político.

Com sua perspectiva pós-identitária as políticas e os estudos *queer* exercitaram o questionamento de “[...] noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação” (LOURO, 2001, p. 547), o que possibilitou a problematização e o confronto no campo discursivo com todos os saberes pautados numa perspectiva identitária que se mostravam problemáticos. Para Jagose (2005, p. 98), “[...] *queer* demarca a suspensão da identidade enquanto algo fixo, coerente e natural”¹² (Tradução minha), o que pode instituir outro estatuto para pensar as subjetividades que, a partir dessa perspectiva, podem ser entendidas a partir do marco das contingências e descontinuidades muito mais que na definição incisiva de possibilidades a partir de uma identidade. Em síntese, o que se encontra nas políticas e Estudos *queer* é uma prática consciente e propositalmente desconstrutiva que torna inviável pensar os sujeitos a partir de uma identidade nomeável (MUÑOZ, 2007), aspecto sobre o qual Sullivan (2003) afirma: “*Queer*, nesse sentido, passa a ser entendido como uma prática desconstrutiva que não parte de um sujeito já construído, e, por sua vez, não fornece ao sujeito uma identidade nomeável”¹³ (p. 50) (Tradução minha).

Dessa forma, impõe-se o caráter transitório e até mesmo instável dos sujeitos *queer*, bem como de suas práticas e desejos. Ou seja, na apropriação do insulto *queer*, não houve a constituição de uma nova identidade sexual e/ou de gênero, mas a demarcação de um espaço discursivo que afirma a abertura em relação às possibilidades subjetivas referentes a esses e ainda outros marcadores de diferença. Assim, na impossibilidade de se estabelecer um conceito fixo para

11 “[...] identity has been reconceptualised as a sustaining and persistent cultural fantasy or myth.”

12 “[...] *queer* marks a suspension of identity as something fixed, coherent and natural.”

13 “*Queer*, in this sense, comes to be understood as a deconstructive practice that is not undertaken by an already constituted subject, and does not, in turn, furnish the subject with a nameable identity.”

o que seria o *queer*, pode-se afirmar, através de um conceito muito mais negativo que afirmativo, que

Queer é por definição *qualquer coisa* em oposição ao normal, o legítimo, o dominante. *Não há nada em particular a que o termo necessariamente se refere*. É uma identidade sem essência. Dessa forma, ‘queer’ demarca não uma positividade mas uma posicionalidade *vis-à-vis* com o normativo. [Queer] descreve um horizonte de possibilidades cuja extensão precisa e escopo heterogêneo não podem ser delimitados de antemão¹⁴ (HALPERIN, 1995 *apud* SULLIVAN, 2003, p. 43) (Tradução minha).

Essa virada pós-identitária apresenta algumas especificidades e possibilidades no campo dos embates políticos acerca das diferenças. Para Louro (2001), “queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (p. 546) por não conformar-se em adequar-se ao já instituído, mas, ao contrário, questionar as normatividades sociais de forma radical com o intuito de produção de outras possibilidades subjetivas. “[...] Queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier” (LOURO, 2001, p. 546), o que situa essa perspectiva política e teórica num espaço discursivo de produção de resistência, e não de assimilação, como o encontrado nos tradicionais movimentos gays e lésbicos (SÁEZ, 2007).

O abandono da noção de liberação, a impossibilidade de situar-se fora e/ou antes das relações de poder, não conduz em absoluto à paralisia, a um círculo vicioso de retroalimentação do poder enquanto norma, mas a uma situação na qual essa sempre é um efeito precário de uma rede de relações que a excedem e que, por meio de redistribuições e reconfigurações, pode transformá-la¹⁵ (GARCÍA, 2007, p.31-2) (Tradução minha).

14 “Queer is by definition *whatever* is at odds with the normal, the legitimate, the dominant. *There is nothing in particular to which it necessarily refers*. It is an identity without an essence. ‘Queer’ then, demarcates not a positivity but a positionality *vis-à-vis* the normative... [Queer] describes a horizon of possibility whose precise extent and heterogeneous scope cannot in principle be delimited in advance.”

15 “El abandono de la noción de liberación, la imposibilidad de situarse fuera y/o antes de las relaciones de poder, no conduce en absoluto a una parálisis, a un círculo vicioso de retroalimentación del poder como norma, sino a una situación en que ésta siempre es un efecto precario de una red de relaciones que la exceden y que, por medio de redistribuciones y reconfiguraciones, pueden transformarlo.”

É a partir desse possível espaço de redistribuição do poder no meio social que se pode pensar a emergência de uma “corpo-política” de multidão que as perspectivas *queer* afirmam e que a cena de apresentação na rua do *Chão de Estrelas* pode ilustrar. Se, a partir de Foucault (2010), os atravessamentos biopolíticos na produção das subjetividades contemporâneas ficaram explícitos, tornou-se possível também a produção de uma desnaturalização das identidades forjadas nesse contexto. Assim, a própria ideia de identidade pode ser reapropriada com a finalidade de subverter o conceito e, a partir de um uso outro, questionar o campo político e conceitual no qual esse opera. Preciado (2011) chamará a atenção para as formas de identificação que as perspectivas *queer* exercitam, afirmando que “as identificações negativas como ‘sapatas’ ou ‘bichas’ são transformadas em possíveis lugares de produção de identidades resistentes à normalização, atentas ao poder totalizante dos apelos à ‘universalização’” (p. 15); ou seja, é a partir da tomada para si de uma identidade abjeta que os sujeitos *queer* passam a exercitar suas possibilidades de resistência, uma vez que, ao reconfigurar e resignificar os termos pelos quais são interpelados, esses sujeitos explicitam o caráter arbitrário e performativo das identidades (BUTLER, 2008).

De acordo com Preciado (2011), “a política das multidões *queer* emerge de uma posição crítica a respeito dos efeitos normalizantes e disciplinares de toda formação identitária, de uma desontologização do sujeito da política das identidades [...]” (p. 18), num processo que não pode encontrar sua sustentação nem numa lógica fundante nem num conjunto de características consistentes dado seu compromisso com os processos de desnaturalização das experiências (JAGOSE, 2005). Isso que forja um espaço discursivo *queer* que se insere na cultura possibilitando várias e flutuantes posições de sujeito que podem ser ocupadas por qualquer pessoa (DOTY, 1997).

Para Jagose (2005), “[...] *queer* escapa a uma descrição programática, pois é diferentemente valorado em diferentes contextos”¹⁶ (p. 97) (Tradução minha), sendo dessa característica flutuante que essa perspectiva retira sua maior potência, pois institui-se enquanto espaço possível de contestação política sem, por isso, cair nas armadilhas normatizantes e totalizantes da ideia de identidade, característica que também impõe a manutenção de um olhar atento para que essa perspectiva política e teórica não seja capturada e fixada em uma identidade, um olhar crítico, como propõe Butler (1993):

16 “[...] *queer* evades programmatic description, because it is differently valued in different contexts.”

Se o termo “queer” é um lugar de contestação coletiva e o ponto de partida para uma gama de reflexões históricas e imaginações futuras, ele terá que permanecer o que é no presente, nunca totalmente definido, mas sempre e apenas reempregado, torcido, *queered* a partir de um uso primeiro e na direção de efeitos políticos urgentes e explosivos e, talvez, também posicionado a favor de termos que façam esse trabalho político de forma mais efetiva¹⁷ (p. 19) (Tradução minha).

Entre as possibilidades cínicas e *queer* o grupo *Chão de Estrelas* lança-se às ruas na cena aqui trazida. Nesse contexto, pode-se perceber o exercício das políticas de multidão apresentadas por Preciado (2011). Para esse exercício necessariamente institui-se também um exercício de coragem da verdade, dado que o expor-se ao público e enunciar as verdades subversivas defendidas pelo grupo os coloca numa situação de risco, que no contexto do filme culmina com as críticas sociais expostas no jornal, que ao fim são também reapropriadas e ressignificadas pelo grupo quando Clécio afirma: “*propaganda negativa e de graça, ou seja, público garantido*!”. Essa expressão coragem da verdade cínico-*queer*, consegue ao mesmo tempo explorar um espaço enunciativo cínico com uma estética e proposta política *queer*, à qual se vincula diretamente a questão do questionamento das identidades e dos espaços possíveis para as identidades não normativas e construção de vidas outras.

Essa coragem da verdade se articularia então ao questionamento subversivo dos universais e das identidades enquanto categorias estanques. Esse questionamento parte do pressuposto de que a criação de universais e o fechamento de identidades naturalizadas se dão num diálogo constante com o abjeto criado nesse processo, o que, no fim, explicitaria o caráter arbitrário e contingente das categorias naturalizadas (BUTLER, 2008). Dessa forma, a partir de um processo de historicização dessas categorias pode-se perceber sua construção e a necessária produção de exclusão incluída nesse processo, o que nos leva ao questionamento ou reconfiguração da noção de universal:

17 “If the term “queer” is to be a site of collective contestation, the point of departure for a set of historical reflections and futural imaginings, it will have to remain that which is, in the present, never fully owned, but always and only redeployed, twisted, queered from a prior usage and in the direction of urgent and exploding political purposes, and perhaps also yielded in favor of terms that do that political work more effectively.”

De fato, parece importante considerar que padrões de universalidade são historicamente articulados e que expor o caráter restrito e excludente de uma articulação histórica da universalidade é parte de um projeto de alargar e tornar substantiva a própria noção de universalidade¹⁸ (BUTLER, 1997, p. 366-7) (Tradução minha).

No entanto, ao criar esse espaço de exclusão, cria-se também um possível espaço de denúncia e resistência. É nesse sentido que Butler (1997) defende que a ideia de universal se vê sempre desafiada pelo seu exterior constituinte. Além disso, enquanto ideia abstrata, o universal acaba por não encontrar equivalente real nas experiências vividas pelos sujeitos, o que nos lança ao necessário desafio de questionar as identidades que incitam a operação de censura a partir da ostensiva postulação de um universal (BUTLER, 1997).

Loxley (2007) defende que o maior mérito do pensamento desenvolvido por Butler está em sua estratégia de tornar a categoria de identidade permanentemente problematizada em todas as suas formas. Nesse sentido, a identidade passa a ser um constructo que está sempre atrelado à cultura, de forma que não mais seria possível pensá-la enquanto dado natural e, por isso, imutável; o que também não é o mesmo que pensar as identidades e subjetividades enquanto meros reprodutores das culturas nas quais se inserem. A processualidade da cultura se refletiria assim numa concepção processual e contingente da categoria identidade, sem, todavia, substituir o determinismo da natureza pelo determinismo da cultura:

Nossas identidades não são dadas pela natureza ou simplesmente representadas ou expressas na cultura: ao invés disso, a cultura é o processo para a formação identitária, o caminho no qual os corpos e subjetividades em toda sua diversidade são produzidos. Assim, cultura é um processo, um tipo de construção, e nós somos o que é feito e refeito por esse processo¹⁹ (LOXLEY, 2007, p. 118) (Tradução minha).

18 “Indeed, it seems important to considerer that standards of universality are historically articulated and that exposing the parochial and exclusionary character of a given historical articulation of universality is part of the project of extending and rendering substantive the notion of universality itself.”

19 “Our identities are not given by nature or simply represented or expressed in culture: instead, culture is the process of identity formation, the way in which bodies and selves in all their differences are produced. So culture is a process, a kind of making, and we are what is made and remade through that process.”

Nesse processo, o corpo ocupa lugar central na constituição do sujeito visto a partir de uma concepção performativa (BUTLER, 2002). Esse corpo insere-se na cultura e com ela relaciona-se encontrando espaços de enunciação possíveis; seja reproduzindo ou desafiando os lugares já instituídos. Assim, os atos são realizados pelos sujeitos, mas sempre em diálogo com modelos já existentes de atos estilizados e repetíveis que se impuseram de forma reiterada através do tempo tornando-se convencionais (LOXLEY, 2007), de forma que “performances que não servem para reforçar essa lei são reprimidas, ridicularizadas e tem seu reconhecimento negado [...]”²⁰ (LOXLEY, 2007, p. 120) (Tradução minha), como o que ocorre com os artistas do *Chão de Estrelas*, criticados pela mídia local na cena de sua intervenção nas ruas.

Apesar do caráter normativo das performances convencionais, sempre haverá espaço para uma repetição subversiva (BUTLER, 2008). Esse exercício pode ser visto no discurso fílmico de *Tatuagem*, no qual se institui uma retórica própria do escárnio e do questionamento. Essa retórica dialoga enormemente com a retórica exercitada no cinismo, que a partir de atos performativos específicos desafiou as normas sociais vigentes em sua época. Essa é uma retórica do corpo, da paródia e do exagero. Navia (2009) descreve, a partir do exemplo de Diógenes, o cínico, como o corpo passa ao lugar central na experiência cínica:

Essa retórica emerge claramente como a mídia através da qual Diógenes praticou seu cinismo. Ele se apresenta ao mundo como um *performer* e um exibidor. Toda ideia e crença sua toma a roupagem de um gestual físico ou se expressa em asserções curtas, nas quais sua linguagem denota uma inequívoca função *física*. Por esse motivo, as fontes estão cheias de anedotas nas quais o encontramos quer usando o corpo, em particular as mãos, quer falando de coisas *físicas*. Flagramo-lo numa série de peças performáticas que transpiram grosserias e demonstram um tremendo senso de humor (p. 97).

Cinismo, performatividade e o discurso de *Tatuagem* parecem mesclar-se nessa perspectiva, num diálogo que convida a uma ruptura de campos teóricos, temporalidades e identidades discursivas. Navia (2009) fala de Diógenes, mas poderia estar falando de Clécio

20 “Performances that do not serve to reinforce this law are repressed, mocked, denied recognition [...]”

e sua trupe; dos cínicos e/ou *queers* do passado e do presente; de quem escreve essa pesquisa em seus momentos de maior liberdade; ou quem sabe ainda de Butler ou Foucault dos quais pouco sabemos de suas vidas “privadas”:

Esse homem é indubitavelmente uma algazarra ambulante, um caráter de *clown*, um verdadeiro bufão, um *performer* do mais alto calibre, que sabe muito bem como mesclar a seu sarcasmo e a seu tom de diatribe uma tremenda carga de humor e jocosidade, misturando em suas inumeráveis gaiatices uma dose generosa de vulgaridade e grosseria com uma porção substancial de implacável moralismo (NAVIA, 2009, p. 98).

REFERÊNCIAS

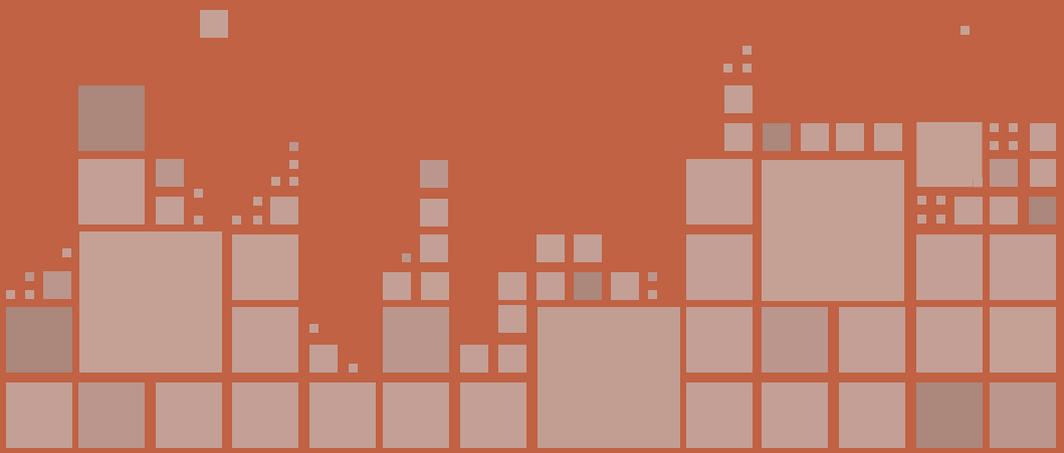
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BUTLER, Judith. Sovereign performatives in the contemporary scene of utterance. **Critical Inquiry**, Chicago, n. 23, p. 350-77, 1997.
- BUTLER, Judith. Critically queer. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**, Carolina do Norte, Vol. 1, pp. 17-32, 1993.
- DE LAURETIS, Teresa. Teoría *queer*: sexualidades lesbiana e gay. In: REYES, Mauricio List; LÓPEZ, Alberto Teutle (org.). **Florilegio de deseos**: nuevos enfoques, estudios e escenarios de la disidencia sexual e genérica. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010, pp. 21-46.
- DIAS, Rafael Parente Ferreira. A importância da felicidade na filosofia cínica. **Griot**: Revista de Filosofia, Bahia, Vol. 10, N. 2, pp. 216-25, dezembro 2014.

- DIAS, Rafael Parente Ferreira. **Diógenes e a Filosofia Cínica**. Rio de Janeiro, 2011. 93 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Gama Filho.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- FREITAS, Juan Horacio de. Foucault y el problema del alethés bíos en la Filosofía Cínica: O de cómo se invalida la moneda según el “Coraje de la verdad”. **Revista Observaciones Filosóficas** [on line]. N. 15, pp. 01-13, 2013. Disponível em: <http://www.observacionesfilosoficas.net/foucaultyelproblemadelaletesbios.htm>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- GARCÍA, David Córdoba. Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. In: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (org.). **Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas**. 2ª ed, España: Egales editorial, 2007, p. 21-66.
- GOULET-CAZÉ, Marie-Odile; BRANHAM, R. Bracht. Introdução. In: GOULET-CAZÉ, Marie-Odile; BRANHAM, R. Bracht. **Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e seu legado**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, pp. 11-38.
- GROSS, Frédéric. A *parrhesia* em Foucault. In: GROSS, Frédéric. **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola, 2004, pp. 155-66.
- LAÉRCIO, Diógenes. A vida de Diógenes de Sinope. In: NAVIA, Luiz E. **Diógenes, o cínico**. São Paulo: Odysseus Editora, 2009, pp. 233-69.
- JAGOSE, Annamarie. **Queer theory: an introduction**. Nova Iorque: New York University Press, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, Vol. 9, N. 2, pp. 541-53, 2001.
- LOXLEY, James. Being performativity: Butler. In: LOXLEY, James. **Performativity**. London and New York: Routledge, 2007, p. 112-38.

- MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. *In.*: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, pp. 47-68.
- MUÑOZ, Alfonso Ceballos. Teoría rarita. *In.*: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (org.). **Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas**. 2ªed, España: Egales editorial, 2007, pp. 165-78.
- NAVIA, Luiz E. **Diógenes, o cínico**. São Paulo: Odysseus Editora, 2009.
- PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Estudos Feministas**, Florianópolis, Vol. 19, N. 1, pp. 11-20, 2011.
- SÁEZ, Javier. El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del SIDA a Foucault. *In.*: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (org.). **Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas**. 2ª ed, España: Egales editorial, 2007, pp. 67-76.
- SOTO, Patricio Jeria. Diógenes de Sínope. Una reflexión sobre la problemática del lenguaje filosófico. **Byzantion Nea Hellás**, Chile, N. 29, pp. 45-54, 2010.
- SOUSA, Juan Horacio de Freitas de. El cinismo: Un elogio a la desvergüenza. **Bajo Palabra – Revista de Filosofía**, Madri, II Época, N. 7, pp. 301-11, 2012.
- SULLIVAN, Nikki. **A critical introduction to queer theory**. Nova Iorque: New York University Press, 2003.
- WITTIG, Monique. El pensamiento heterosexual. *In.*: WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual e otros ensayos**. España: Egales editorial, 2004, p. 45-57.

PARTE II

EDUCAÇÃO,
CULTURA E
SENSIBILIDADES





MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR NO RECIFE

Uma pedagogia em diálogo
com a cultura popular

Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda
Mário de Faria Carvalho

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda algumas reflexões acerca das ações desenvolvidas pelo Movimento de Cultura Popular e suas implicações no que diz respeito a Educação de Pessoas Adultas do Recife nos anos de 1962 e 1964. Considerando que o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, já apresentava posturas de enfrentamento ao pensamento hegemônico, apresentando possibilidades outras para o pensar.

O Movimento de Cultura Popular apresentou, por meio da educação, arte e cultura possibilidades para um despertar da população recifense para sua condição social e política. A tríade apresentava uma ameaça aos modelos hegemônicos construídos no Recife, logo uma pedagogia que representasse uma proposta de superação esteve em posição de enfrentamento. Compreendemos que a relação da educação, arte e cultura está imbricada no processo da construção do ser. Por meio delas, as pessoas encontram e constroem possibilidades para um pensar crítico, sensível, reflexivo, autônomo e libertador.

Inscrito nesta perspectiva o MCP, a partir da compreensão sobre seu papel emancipatório, assim buscou por meio da relação educação, arte e cultura, uma tentativa de transformação na vida da população recifense que se encontravam em um contexto de miséria e altos índices de analfabetismo. O contexto de nascimento do MCP anunciava a necessidade e emergência da criação de uma proposta

que pudesse reverter tal situação preocupante. Os integrantes do Movimento construíram suas relações e olhares sensíveis pela lente da Educação Popular, reconhecendo-as como protagonistas de suas histórias e agentes transformadoras onde já sinalizava um movimento de desobediência.

É importante compreender que as pessoas constroem significados diferentes durante a construção do seu processo educativo, sendo escolar ou não escolar, e ao longo do percurso buscam estratégias diferentes para lidar com os processos de subalternização que foram sendo impostas no decorrer da vida. Ao passo que, despertar a compreensão para enfrentar tais ações é necessário um esforço para resistir e um desejo de superá-las. O despertar está relacionado com a compreensão que existem possibilidades outras de enfrentamento. Dessa forma, pretendemos problematizar a importância das ações desenvolvidas pelo MCP enquanto uma pedagogia libertadora para a educação de pessoas adultas do Recife, nos anos indicados, e refletir o que essas ações representaram para a importância da valorização cultural. A partir destas reflexões surge a problemática da nossa pesquisa: *Quais as principais contribuições do Movimento de Cultura Popular para a Educação de Adultos do Recife no período de 1962 a 1964?*

A construção do objeto de pesquisa se inicia a partir da compreensão da importância de refletir tanto no que se refere as ações do MCP que constituíram uma pedagogia libertadora quanto pensá-la enquanto uma proposta educativa-libertadora mobilizando os aspectos de valorização cultural. Compreender quais as principais contribuições do Movimento de Cultura Popular para a Educação de Adultos do Recife no período de 1962 a 1964. Para percorrer esse movimento de construção do conhecimento tomamos como objetivos específicos: Identificar as ações desenvolvidas pelo MCP; Analisar as principais contribuições do Movimento de Cultura Popular para a Educação de Pessoas Adultas do Recife; sistematizar os objetivos proposto pelo MCP.

Desse modo, o presente trabalho se desenvolveu a partir de uma perspectiva de pesquisa documental. Para construir diálogos e compreensões acerca dos documentos do MCP nos propomos a trabalhar partindo da análise de conteúdo. Justificamos que a relevância da pesquisa está em sua compreensão e resgate histórico do percurso e a percepção dos sentidos mobilizadores do Movimento de Cultura Popular enquanto uma pedagogia para a autonomia por meio da relação com a arte e a cultura na Educação de pessoas Adultas.

Consideramos, igualmente, a relevância do estudo por consistir em uma proposta de reconstrução histórica de um período bastante significativo para o Brasil como um todo e, principalmente, para a alfabetização de adultas(os). Para tanto, consideramos os primeiros anos da década de 1960 de grande importância e impacto para a alfabetização de jovens e adultas(os), interrompida pelo golpe militar de 1964.

Para uma melhor compreensão da discussão aqui proposta, nosso artigo aborda, na primeira seção, algumas reflexões sobre o Movimento de Cultura Popular, propomos, igualmente, uma discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular. Na segunda seção, trabalhamos o percurso metodológico da nossa pesquisa, bem como ela se justifica e os instrumentos utilizados. Na terceira e última seção, destacamos os resultados da nossa pesquisa seguida das considerações finais.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR DO RECIFE NOS ANOS 60: ALGUNS ASPECTOS

Sabe-se que a cultura sempre esteve imbricada ao processo de educação das pessoas. Considerando a realidade de uma sociedade capitalista, torna-se pertinente refletir sobre a importância da valorização da Cultura Popular. A proposta de uma educação por meio da valorização de cultura popular foi desenvolvida por Paulo Freire em 1960, “como possibilidade de articular e fundamentar sua proposta e/ou sistema de educação, contemplando da alfabetização à universidade” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 89).

Os movimentos populares que compartilhavam tal perspectiva ganharam força como uma possibilidade para o despertar das pessoas por meio de um diálogo entre educação e cultura popular. Segundo Brandão e Fagundes: “a ideia de uma nova cultura popular irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político, que parte da cultura e se realiza por meio da cultura” (2016, p. 95).

A proposta de cultura popular representa um enfrentamento à cultura de dominação hegemônica. Pois a mesma trata das culturas dos povos, culturas em diálogo com as subjetividades.

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através

de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 95).

Segundo Brandão e Fagundes (2016, p. 96), “as propostas de cultura popular dos anos de 1960 propõem uma radical inversão, em termos do que se pensava sendo o processo da cultura”, pois essa representava uma ruptura social da desigualdade de como se hierarquizava o que era cultura.

O MCP e a Educação de Jovens e Adultos constroem suas significações com base nos fundamentos do que chamamos hoje por Educação Popular, que é fundamentada nos princípios da Cultura Popular. Ambos buscavam a ruptura das estruturas de domínio, de posições binárias que insistem em categorizar as pessoas por hierarquias. A cultura popular estabelece uma relação com os múltiplos saberes, experiências, crenças e valores da população, pois está intimamente ligada às sensibilidades.

Em 1960 o cenário do Recife desenhou-se em resposta ao crescente clamor da população por uma transformação, devido ao crescimento de migração das pessoas da zona rural para a metrópole, em decorrência disso, as altas taxas de analfabetismo, carência e precariedade das condições sociais e habitacionais. Foi em tal contexto, que surge um dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular, o Movimento de Cultura Popular, com o apoio do então prefeito Miguel Arraes (Barbosa, 2009).

O MCP materializou-se em um cenário onde a taxa do analfabetismo atingia cerca de 50% da população. A criação do Movimento tinha a intencionalidade de elevar os índices de alfabetização e contou com a participação de estudantes universitários, intelectuais, artistas, entre outros.

O Movimento de Cultura Popular foi seu próprio laboratório de experiências pedagógicas inovadoras. Inicialmente sua criação era voltada para reverter os índices do analfabetismo e, seguindo uma perspectiva de educação popular, direcionou seus esforços para a transformação da população por meio da conscientização e valorização cultural, onde “a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente” (FREIRE, 2008, p. 30).

Por meio do MCP a sociedade Recifense começou a conhecer um movimento de politização da cultura e da educação, onde o povo era

o protagonista da ação (TEIXEIRA, 2008). A proposta era a preparação do povo para a vida e para o trabalho por meio da elevação do nível cultural daquela população por meio da educação, arte e cultura. A construção do conhecimento pautava-se por meio da relação dialógica, onde não existia uma hierarquização dos saberes, pois essas “não podem ser definidas a partir da soberania epistémica” (NUNES, 2010, p. 284), mas sim um diálogo entre o conhecimento produzidos pelas disciplinas e os saberes existentes do povo, bem como seus aspectos culturais.

O MCP buscou uma construção de uma educação na qual não existia um saber único e sim saberes múltiplos para a um movimento emancipatório onde “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2015. p.147). Os educandos não eram somente receptores do conhecimento, mas assumiam o seu papel de ação no processo de construção do conhecimento, porque “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2015. p. 80).

O MCP no Recife se propôs a semear as concepções de uma educação crítica e reflexiva, valorização da cultura e da arte como possibilidades para alcançar uma verdadeira transformação social. A educação representava muito além de uma educação bancária, alertada por Freire (2008), por compreender que a educação não é neutra e que ela representa um ato político. Seguimos na perspectiva Freire no sentido de compreender a alfabetização de adultos como um ato político, pois o processo de conhecimento envolve uma troca com a realidade,

Uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas –, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua História (FREIRE, 2008, p. 41-42).

Pensar uma educação para e com as pessoas a quem destina-se é participar de uma construção do saber emancipatório, mobilizando assim, uma educação que tenha significado reais para a população.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA LEITURA DOS CÓDIGOS E UMA LEITURA DA VIDA

Sabemos que a educação está presente em todos os momentos de aprimoramento humano, inicia-se no convívio familiar, caminha para a sociedade e estende-se nos processos de educação formal. A educação no contexto escolar assume uma postura preparatória que segue padrões hegemônicos, uma hierarquização epistêmica. Enquanto as pessoas que não tiveram acesso ao domínio dos códigos das letras acabam por ser marginalizadas.

As(os) estudantes da EJA que tiveram interrupções, por inúmeras razões, nos seus percursos escolares e que buscam esse retorno, foram reféns de uma lógica de dominação que exclui as pessoas de camadas populares que se encontram à margem e que em seu retorno precisam lidar com esses fatores novamente, mas com uma nova compreensão.

Desse modo, “reconstruir o trajeto de retorno e de ‘inscrição simbólica’ no espaço escolar é um dos primeiros desafios no trabalho com estes homens e mulheres marcados por situações escolares, inúmeras vezes, desfavoráveis” (MOLL, 2004, p. 12). Pode-se dizer que, compreendendo as especificidades que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos, assim como seu público, o Movimento de Cultura Popular no Recife logrou êxito ao traçar caminhos alternativos para atender essas especificidades. Buscou por meio da pedagogia freireana uma educação por meio do diálogo, substituindo o silenciamento pelo dizer da palavra.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muitos mais do que desvelam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2008, p. 30).

O MCP representou um movimento epistêmico muito significativo para a Educação de Jovens e Adultos do Recife, que por meio de uma pedagogia voltada para a formação humana apresentou estratégias e posicionamentos de valorização da palavra que antes foi silenciada e por meio do MCP redescobrem sua entonação e se comunicam consigo e com o mundo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Compreendemos que esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa por tratar de um estudo que busca lidar com interpretações das realidades sociais (Bauer; Gaskell, 2015, p. 23). Dentro da abordagem mencionada, consideramos a pesquisa desenvolvida numa perspectiva de natureza documental. Entendemos que a mesma propõe considerar e interpretar algumas atribuições e significados que foram construídos nos documentos relacionados ao MCP e a sua relação com a Educação de Adultos.

Por se tratar de um estudo de natureza documental, instrumentalizamos este estudo a partir da análise de uma lição e um exercício que compuseram o material didático-pedagógico do MCP; documento de criação do próprio MCP nomeado de Plano de ação para 1963 e o Registro Especial de Títulos e Documentos, que se encontram disponíveis no Arquivo público do Estado de Pernambuco (material didático-pedagógico) e no banco de dados referente ao Fórum da EJA.

Optou-se pela referida instituição por ser uma instituição de preservação de documentos, histórias e memórias. Já a base de dados se deu pelo fato de a mesma trazer em seu conteúdo documentos referentes ao MCP, como por exemplo, a digitalização das versões originais dos documentos do MCP em sua amplitude e alguns dos materiais usados pelo Movimento em seus programas. Outra justificativa pela sua escolha foi a necessidade de reunir os documentos existentes disponíveis relacionados ao MCP, uma vez que o Movimento teve boa parte considerável dos seus documentos destruídos durante a Ditadura Militar.

O tratamento dos dados das produções selecionadas se desenvolveu através da análise de conteúdo apresentados por Bardin (2016) que categoriza como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemático e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p. 33). A escolha pela análise de conteúdo relaciona-se com nossa proposta para uma melhor organização das mensagens contidas nos documentos, uma vez que a análise sistematiza o conteúdo neles contidos (BARDIN, 2016, p. 52).

Conforme assinalado por Bauer e Gaskell a análise de conteúdo nos permite uma reconstrução de valores, opiniões, cosmovisões, comparando-as (2015, p. 192), evidenciando uma possibilidade de leitura outra e diversificada.

A fase da pré-análise serviu de base para a organização dos documentos e das mensagens encontradas nos documentos selecionados. Inicialmente fizemos uma leitura flutuante para chegar a escolha dos documentos a serem estudados, como as duas atividades, o Plano de Ação para 1963 e o Registro Especial de Título e Documentos. A escolha se deu por ambos trazerem em seu escopo informações que acreditamos ser essenciais para uma aproximação compreensiva sobre o Movimento e suas propostas.

Em seguida realizamos a exploração cuidadosa do material selecionado, onde foram demarcados, inicialmente, os objetivos gerais em que o MCP se propôs a alcançar e, posteriormente, as ações que foram planejadas para alcançar os objetivos. Em um momento seguinte, foi feita a sistematização dos objetivos pretendidos em cada ação planejada para aquela época. Para uma melhor organização e sistematização das informações necessárias, optamos por uma categorização com base em objetivos a serem alcançados e ações pretendidas pelo MCP. Por fim, foi feita a interpretação das informações contida nos documentos mencionados.

REVISITANDO AS PRINCIPAIS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO MCP

Ao revisitar os documentos que registram a história do MCP, assim como suas ações, observamos que o Movimento desenvolveu, naquele período, o seu próprio laboratório de possibilidades de construção do conhecimento, buscando não seguir um modelo estático, único e imutável. Buscaram construir suas possibilidades de conhecimento no coletivo, baseado nas especificidades da população.

Miguel Arraes (1964), um dos idealizadores-apoiadores do MCP, e então prefeito da cidade do Recife na época da criação do Movimento, relata que, desde a criação dos primeiros núcleos de atividades, o MCP desenvolveu atividades no campo da arte popular e da educação e inspirou a criação de outros núcleos com objetivos semelhantes. Neste sentido, compreendemos que não seria possível avaliar ou mensurar de maneira precisa ou quantitativa a amplitude e alcance das ações do MCP, uma vez que o Movimento teve suas atividades extintas pela repressão da Ditadura Militar, o que nos propomos aqui é construir algumas reflexões e reconstruções possíveis.

Assim, observamos que o Movimento desenvolveu uma proposta que considerou a cultura popular como um caminho para alcançar a

população como indicado no seu plano de ação que “qualquer movimento de cultura popular deve ter como diretriz suprema orientadora do conjunto de suas atividades a deliberação de se incorporar ao esforço comum desenvolvido pelo movimento popular na luta pela consecução de seus objetivos próprios” (MCP, 1963, p. 5). Tratava-se de uma proposta que colocasse os problemas enfrentados pela população no bojo da discussão.

Assim como consta no seu plano de ação, “a partir dessa perspectiva, o movimento de cultura popular desempenha papel de auxiliar na solução dos problemas culturais com que se defrontam as massas em luta” (MCP, 1963, p. 5). Para alcançar tais direcionamentos o MCP desenvolveu ações voltadas para atender essas demandas de elevação social e cultural da população, desenvolveu a proposta de seu projeto contando com:

201 escolas, 624 turmas;

19. 646 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos;

Uma rede de escolas radiofônicas;

Um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de tapeçaria, tecelagem, cerâmica, cestaria, cartonagem, fantoches, pinturas, desenho, estamperia, modelagem, gravura e escultura (destinado principalmente a especializar o professorado do próprio MCP);

452 professores e 174 monitores, ministrando o ensino correspondente ao primeiro grau, supletivo, educação de base e educação artística;

Uma escola para motoristas-mecânicos;

Cinco praças de cultura; as praças em tela levam ao povo local bibliotecas, teatro, cinema, tele-clubes, música, orientação pedagógica, jogos infantis, educação física;

Centro de Cultura Dona Olegarina, no Poço da Panela, em colaboração com a Paróquia de Casa Forte, com tele-clubes, curso de corte e costura, alfabetização e educação de base;

Círculos de cultura;

Galeria de arte;

Conjunto teatral, tendo encenado as seguintes peças: “Chapeuzinho Vermelho”, de Paulo Magalhães; “Um menino nos foi dado”, de Dom Marcos Barbosa; “A derradeira ceia”, de Luiz Marinho; “Julgamento em Novo Sol”, de Nelson Xavier, Boal, Trevisan, Caruso e Benedito Araújo; e a “Volta do Camaleão Alface” de Maria Clara Machado. (Rosas, 1986, p. 11).

A proposta educativa do MCP trouxe aspectos inovadores e significativos para a educação de pessoas adultas naquele contexto, uma vez que na base da sua proposta alfabetizadora contava com a uma proposta de alfabetização por meio de palavras geradoras. A escolha das palavras geradoras como ponto de partida se dava pela mobilidade de construir diálogos a partir da realidade vivida tecendo assim uma aproximação e um diálogo de igualdade com a população.

Seguindo tal perspectiva educativa freireana, o Círculo de Cultura e o Livro de leitura para adultos foram grandes aliados. O plano de ação para 1963 indica ações que seguem essa possibilidade educativa “Núcleo de cultura popular, Meio informais de educação, alfabetização e educação de base, editorial e imprensa, teatro, cinema, esporte, artes plásticas e artesanato, dança, canto e música popular, ensino elementar, pesquisas, administração” (MCP, 1963).

Ao propor uma alfabetização por meio de palavras geradoras, o Movimento não seguia um modelo de repetição, mas tratava-se uma educação que possibilitasse a reflexão. “No que diz respeito à alfabetização de adultos, a educação que Paulo Freire propõe não é apenas a alfabetização. Pega a palavra geradora “arroz”, por exemplo, e deriva para as questões econômicas” (BEISIEGEL, 2013, p. 174). As ações mobilizadas pelo MCP demonstraram sua significativa preocupação em uma educação para a uma verdadeira transformação. A pedagogia apresentada representou um novo caminho para pensar a educação e a potencialidade das relações para o desenvolvimento de práticas de liberdade. Os termos usados para alfabetizar que não possuíam uma ligação/identificação com a população deu lugar a um processo de alfabetização em seu sentido mais amplo, não apenas pensado a partir do domínio dos códigos. O projeto educativo mobilizou o povo em seu processo educativo unindo sua cultura, seu vocabulário e a realidade vivida.

Ao pensar sobre a proposta dos círculos de cultura proposto por Paulo Freire no MCP, Beisiegel ressalta que “quando o MCP foi fundado, Paulo propôs o funcionamento de círculos de cultura: reunia operários e homens do povo de Recife para debater temas tais como ligas camponesas, socialismo etc” (2013, p. 176). Evidenciando a importância do pensar a educação para além dos muros escolares, pensando uma educação para a vida daquelas pessoas. As propostas educativas do MCP indicaram partir da valorização dos saberes já existentes ampliando as possibilidades reflexivas para uma transformação social. As palavras geradoras foram grandes aliadas para a construção dos diálogos mobilizados pelos círculos de cultura.

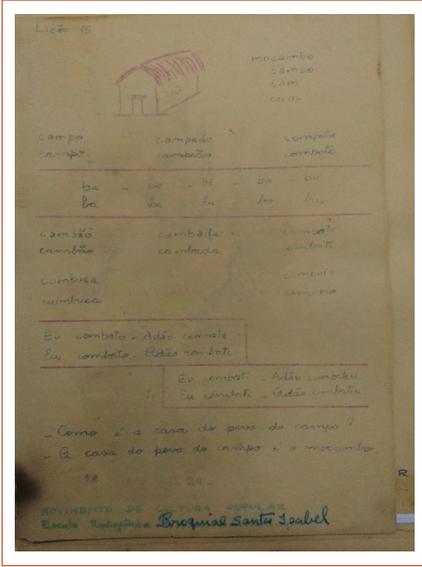


FIGURA 1: Lição construída e utilizada pelo MCP

FONTE: Registro autoral de documentos preservados pelo Arquivo público do Estado de Pernambuco.

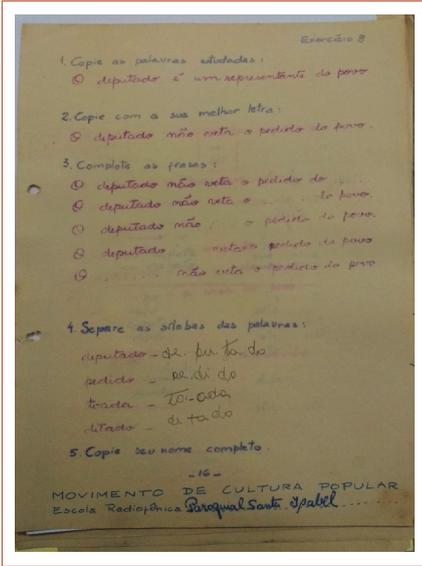


FIGURA 2: Exercício desenvolvido pelo MCP

FONTE: Registro autoral de documentos preservados pelo Arquivo público do Estado de Pernambuco.

Outro grande aliado do MCP para o alcançar a população foi a criação do livro de Leitura para Adultos de Josina Godoy e Norma Coelho, que contava com as obras de Abelardo da Hora, fotografias de Saraiva e Cleto; de Gilvan F. da Silva, Ajax Pereira, Robert Chorovsky, Johannes Friese, Elijah von Sosten, apresentado no Salão do Estado de Pernambuco em 1962. O livro consistia em uma proposta de alfabetização por meio de frases que permeavam a realidade da população carente do Recife. O conteúdo presente nas FWiguras 1 e 2 serviram também como elemento suleador para a composição do conteúdo presente no livro.

Sobre a obra, aponta que a mesma era centrada nos interesses do adulto, “exprimindo os anseios populares, ressaltando os valores regionais, ministrando ao mesmo tempo o ensino da língua e da gramática, ele constituirá, sem dúvida, mais um instrumento da cultura para a emancipação do povo” (COELHO, 2002). O livro trouxe em seu bojo diálogos para o desenvolvimento da construção do conhecimento para a conscientização e libertação.

SISTEMATIZANDO OS OBJETIVOS PROPOSTO PELO MCP NO RECIFE

O Movimento de Cultura Popular teve sua criação em 1960, a sua sede estava situada no Sítio da Trindade na Estrada do Arraial. Durante a criação do Estatuto do MCP, foi estabelecido como objetivos em seu art. 1º:

1. Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
2. Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo;
3. Proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
4. Colaborar para a melhoria do nível material do povo, através de educação especializada;
5. Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular. (MCP, 1961, p. 1).

Em sua elaboração da proposta de ação para o ano de 1963, o MCP elegeu algumas linhas de ações para alcançar os objetivos pretendidos. As linhas de ação estabelecidas foram: “Núcleos de cultura Popular; Meios Informais de educação; Alfabetização e educação de base; Editorial e Imprensa; Teatro; Cinema; Esporte Artes plásticas e artesanato; Dança, canto e música popular; Ensino elementar; Pesquisas; Administração” (MCP, 1963, p. 15). Dentre os objetivos relacionados às ações do MCP, destacamos os objetivos abordados nos Núcleos de cultura popular por sua abrangência deixar um panorama das pretensões das ações pretendidas. Os objetivos elencados são:

- a. Fornecer às organizações populares os elementos de cultura popular capazes de incrementar suas atividades culturais internas e suas manifestações culturais junto à comunidade;
- b. Auxiliar as organizações populares a se expandirem e a se aprofundarem entre todas as camadas do povo [...];
- c. Desenvolver a consciência do povo através da criação ou da expansão de departamentos culturais nas organizações populares, no sentido de aprofundar a compreensão da problemática brasileira e da necessidade de transformações radicais nas estruturas econômicas, sociais e políticas por meio das ações de massas;
- d. Auxiliar as organizações populares, e setores diversos do povo, a formularem suas plataformas reivindicatórias no quadro geral da problemática econômica, social e política brasileira e nordestina. (MCP, 1963, p.).

Observamos que os objetivos que foram construídos para o Núcleo de Cultura Popular revelam um aspecto de valorização cultural compreendendo sua dimensão educativa para uma formação para a vida. Outro aspecto a ser destacado dos objetivos que o MCP estabeleceu em relação a educação, foi o dos Meios informais de educação que buscou facilitar para a população o acesso à mesma por meio de informação e recreação. Os documentos revelam uma relação entre a educação e a cultura para uma formação pessoal, política e social quando propuseram “incentivar tomadas de posição das camadas populares da comunidade, colaborando na reivindicação de seus direitos” (MCP, 1963, p.).

O Projeto de Meios Informais de Educação estabeleceu também como objetivo formas de organização do povo por meio da coletividade. Esse objetivo evidencia a tentativa de fortalecimento de

lideranças por meio do coletivo para a transformação social necessária. Uma outra proposta do Movimento foi a criação do Projeto de Alfabetização e Educação de Base que possuía como objetivo a Alfabetização de adultos devido ao alto índice de analfabetismo. A Educação de base consistia basicamente no “ensino de linguagem, matemática, educação sanitária, história, geografia e política” (MCP, 1963), evidenciou uma proposta formativa que estivesse relacionada com a consciência das problemáticas daquele contexto vivido.

Sobre o Projeto Editoria e Imprensa, consta no plano de ação para 1963 que dentre os seus objetivos estava o desenvolvimento de atividades editoriais voltadas para elementos de valorização da cultura popular. Propondo atingir em sua amplitude as camadas populares “através das diferentes modalidades de publicações” (MCP, 1963). Sua proposta articulou-se para que as diversas atividades jornalísticas alcançassem um nível de informação educativa para aquela população.

Em relação ao Projeto do Teatro, os objetivos da proposta circundaram nas expressões das problemáticas da população, buscando “elevar, por meio de teatro, o nível de consciência política das massas, de modo a que as próprias massas assumam seu papel histórico social” (MCP, 1963). Um dos grandes nomes em torno da materialização dessa proposta é o Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

O projeto de Cinema construiu como objetivo “equacionar em linguagem cinematográfica, os problemas fundamentais com que se defronta o povo, focalizando filmicamente essa problemática em termos de documentário de ficção” (MCP, 1963), buscando meios por meio da arte para o povo a interpretação social e cultural. Enquanto o Projeto de Esporte estabeleceu o desenvolvimento de atividades físicas para uma construção de vínculos com a comunidade.

A proposta do Projeto de Artes Plásticas e Artesanato trouxe em seu escopo o incentivo de atividades tradicionais no campo da arte, visando uma ocupação para as famílias de baixa renda. Assim como, “mobilizar os artistas plásticos no esforço de elevar o nível artístico do artesanato; incentivar e popularizar as artes plásticas” (MCP, 1963). Outro esforço, visando a valorização cultural da população, foi a criação do Projeto de Dança, Canto e Música Popular, que objetivou “reviver e preservar o nosso folclore, estudando-o através de pesquisas” em uma tentativa de manter as raízes culturais vivas entre o povo”, bem como “incentivar e vitalizar nossas festas populares” (MCP, 1963).

As ações do Movimento de Cultura Popular do Recife, desenvolvidas nos anos 60, construíram objetivos que estabeleceram a relação

entre educação e cultura e a valorização de ambas, por meio da arte. A soma dos objetivos pretendidos por cada ação representou uma tentativa de alcançar seu compromisso com a elevação cultural da população e a diminuição da taxa do analfabetismo, propondo uma transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que não bastava convidar o povo para falar sobre o que lhe fere, ou sobre os processos de exclusão e subalternização que sofrem ao longo da vida. É preciso mobilizar alternativas de superação e para isso preciso olhar para a população, não de fora como um observador, mas é preciso estar com o povo e percebê-los como um todo, como um povo, uma comunidade, seres individuais (mesmo sendo um coletivo). Pessoas de direitos; e isso incluía possibilitar o acesso à cultura e ao lazer. Compreendemos que estes são, igualmente, espaços de encontros, resistências, conscientização e emancipação. Neste sentido, os espaços de cultura e lazer fortalecem a construção e o compartilhamento de saberes.

Desse modo, indicamos que os documentos analisados evidenciam que o MCP construiu em seu projeto educativo uma relação com valorização identitária e o incentivo para o desenvolvimento da autonomia. Entendemos que o MCP traz um marco significativo para a Educação de Pessoas Adultas, na medida em que buscou uma educação para transformação, sua extinção ocorreu em um período crítico. A educação sob a ótica do MCP desenhou novas possibilidades a serem refletidas, compreendendo que não existe um saber único e sim saberes múltiplos.

Retomando a pergunta inicial que deu origem a este estudo: *Quais as principais contribuições do Movimento de Cultura Popular para a Educação de Adultos do Recife no período de 1962 a 1964?* Temos a dizer que as ações do Movimento no Recife, nos anos 60, desenvolveram-se por meio de uma prática educativa, social, artística, política e de valorização da cultura, uma proposta preocupada com a transformação das condições da população.

Buscou-se o desenvolvimento de um projeto educativo que partiu da realidade social e cultural da população, promovendo possibilidades para uma reflexão crítico-político, sensível e social. Compreendendo que a educação, assim como a cultura, representa

um ato político, o Movimento propôs a construção de uma pedagogia, bem como métodos que visavam o confronto do oprimido com as situações de opressão, mobilizando alternativas para uma possível superação.

Observamos que a abordagem das práticas desenvolvidas indicou uma ênfase na valorização cultural aliada à educação como mobilizadoras para uma possibilidade de uma construção do conhecimento pautado no diálogo e na troca de saberes sem hierarquização, compreendendo e valorizando a ecologia de saberes.

Desse modo, a resposta à nossa pergunta é de que a própria criação do MCP no Recife já apontava os indícios de sua contribuição ao criar 201 escolas que atenderam a 626 turmas. Representando para a época a construção de uma educação/diálogo com 19.646 educandos, entre crianças e adultos. O Movimento representou uma proposta de educação inovadora e fez de suas práticas uma construção para conscientização política e social por meio da relação educação, arte e cultura.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Miguel Newton. **Que foi o MCP?** Reproduzido de Arte em Revista n. ano 2. v. 3, 1964.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. São Paulo: 2016, Edições 70.

BARBOS, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular**. Recife: 2009, Linceu.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: 2015, Vozes.

BEISIEGEL, Celso Rui. 2013. O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior Eduardo Santos e Manuel Tavares conversam com o professor Celso Rui Beisiegel. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, n. 24, ISSN 16-401X. Recuperado.

- BRANDÃO, C. R.; Fagundes, M. C. V. 2016. Cultura Popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set.
- COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. *In*: ROSAS, p. (org.) **Educação e transformação social**. Recife: Editora da UFPE, 2002, p. 31 -95.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: 2015, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: 2002, Paz e Terra.
- MCP. Movimento de Cultura Popular. **Estatuto**. Recife, MCP, datilografado. 1961. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1710>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- MCP. Movimento de Cultura Popular. **Plano de ação para 1963**. datilografado. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1710>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- MOLL, Jaqueline (org). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: 2004, Mediação.
- NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. *In*.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Conhecimento Prudente para uma vida Decente**. São Paulo: 2010, Cortez.
- ROSAS, Paulo. **O Movimento de Cultura Popular MCP**. Nota do organizador do CD: depoimento de Paulo Rosas, publicado em, Memorial do MCP. Recife, Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986, p. 19 -36.
- TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em tempos de luta**: história dos movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964). 165 fls. 2008. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.



POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

A escola como luta étnico-política

Marco Aurélio Acioli Dantas
Jéssica Ribeiro de Oliveira

COMUNIDADES QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As comunidades quilombolas descendem das diversas etnias africanas escravizadas e trazidas para o Brasil durante o período da colônia e império, e possuem um corte étnico-racial bastante específico (MONTEIRO, 1985). Neste sentido, o estudo das relações étnico-raciais constitui como importante contribuição para se discutir as relações de convivência e conflitos entre diferentes culturas no espaço escolar. É importante salientar que a educação para as relações étnico-raciais é composta por diversas áreas de conhecimento e práticas sociais, como a história, a cultura, a geografia, a educação, baseadas em diferentes epistemologias e conhecimentos sobre os diversos povos que formam a terra. Em nosso presente estudo¹, escolhemos trabalhar com a Lei 10.639/03², e a educação para as relações étnico-raciais, pois ela

- 1 Esse artigo tem como ponto de partida o estudo desenvolvido na Dissertação de Mestrado Gestão Escolar e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Comunidade Quilombola de Castainho, desenvolvida na linha de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do PPGE/UFPE, orientada pelo Professor Dr. Alfredo Macedo Gomes. Pesquisa financiada pela CAPES. Em parceria com as contribuições em co-autoria de Jéssica Ribeiro de Oliveira mencionada acima no que se refere ao olhar sobre culturas, identidades e feminismos.
- 2 No ano do desenvolvimento da pesquisa (2013-2015) as Diretrizes Nacionais para a

constitui o próprio contexto e corte étnico-racial que forma o campo investigativo do estudo, que é a comunidade quilombola de Castainho.

Os trabalhos desenvolvidos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03, de acordo com Munanga (2004, 2005, 2012), Gomes (2005, 2010, 2012), Silva (2012), dentre outras autoras e autores, apontam para uma ressignificação dos conceitos de raça e etnia ao longo do século XX e início do XXI, o que influenciou diretamente na mudança e nas possibilidades de concepção da prática pedagógica, salientando a importância do processo de formação dos profissionais de educação, a partir da educação para os princípios e práticas da educação para as relações igualitárias étnico-raciais.

Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais, e a concomitante observação da Lei nº 10.639/03, compõem um complexo objeto de investigação, constituída de diversos matizes, capazes de mediar e ampliar o diálogo entre a diversidade cultural, influenciando sobre as práticas antirracistas e contribuindo para o respeito à diversidade étnico-racial. Esse aspecto pode ajudar também no fortalecimento da identidade negra, resgate da história, da cultura, valores e conhecimentos de povos marginalizados. Portanto, iremos partir do debate sobre o contexto de construção das comunidades quilombolas, para uma maior apreensão sobre esses grupos, a Lei 10.639/03 e as relações sociais com uma abordagem da educação para as relações étnico-raciais nas escolas em território quilombola³.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E RESISTÊNCIA CONTRA O RACISMO

Para entender um pouco sobre educação dentro de territórios de comunidades quilombolas, é imprescindível entender as configurações

Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) contava com pouco tempo de aprovação e, portanto, preferimos nos basear na Lei 10.639/2003 que trata do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e nos estudos de autores e autoras que se debruçaram sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais.

- 3 Preferimos esse termo, ao termo escolas quilombolas, pois algumas escolas em territórios quilombolas ainda não são consideradas como tal e sim como escolas rurais. Isso reflete em parte o descaso de alguns órgãos da administração pública educacional em reconhecer a especificidade das comunidades quilombolas. Logo, o termo escolas em comunidades quilombolas nos parece mais amplo, de maneira a abranger a realidade abordada, embora reconheçamos quando os sujeitos das comunidades atribuem o termo escola quilombola às suas instituições escolares; ao mesmo tempo em que, ao utilizarmos “escolas em comunidades quilombolas” ou “escolas em territórios quilombolas” queremos criticar essa falta de atenção pública com as comunidades quilombolas.

que essas comunidades reinventaram e tomaram para si dentro da sociedade colonial brasileira, pois embora o conceito derive da palavra *Kilombo*, que tem origem no idioma Banto Umbundo (MUNANGA, 1996) e, se refere ao espaço de formação social, política e militar de guerreiros; no Brasil, esse referencial foi ressignificado, e compreende também o contexto da invasão e posterior colonização no Brasil.

Para fundamentarmos melhor nosso estudo compreendemos as comunidades quilombolas na atualidade como integrantes do movimento social negro, pois fazem parte da luta contra o racismo e a escravidão, sendo uma das primeiras formas de resistência após a diáspora africana, em terras brasileiras. Portanto, nos apoiamos em Amorim e Neto quando afirmam

Ao longo da nossa história, os/as negros/as, embora estivessem em condições de desvantagem social, buscaram soluções para os problemas que enfrentavam no cotidiano de suas vidas. A luta por liberdade e por melhores condições de vida foram pautas de suas reivindicações, em diferentes espaços e de diferentes maneiras.

Esclarecemos que as práticas de resistência constituem um dado de permanência ao longo da História do Brasil. Os quilombos aparecem como os primeiros focos de resistências dos africanos e afro-brasileiros em relação ao escravismo colonial, outras formas reaparecem no período da República, em 1930, como a Frente Negra Brasileira, retornam à cena política nos anos setenta do século XX e estendem-se pelo século XXI (2012; p. 86).

Algumas autoras e autores (entre elas, REIS; GOMES, 1996) apontam para a existência de quilombos no Brasil, muito antes do século XVII, levando em consideração a formação de um dos símbolos de resistência, que representou e representa⁴ o Quilombo dos Palmares. Diferentemente do que é dito em alguns livros didáticos, os quilombos não eram apenas locais em meio às matas, aonde iam se refugiar negros escravizados; os quilombos eram um movimento explícito de revolta contra a imposição colonial e todas as instituições outorgadas

4 Utilizamos os verbos no passado e no presente em algumas partes do texto, pois, apesar de estarmos tratando de um contexto sócio-histórico que remete à época colonial, as comunidades quilombolas ainda constituem de fato uma resistência muito forte contra a marginalização de seu modo de viver e produzir sua cultura, sua visão de mundo (SOUZA, 2008), não de uma maneira “cristalizada” (ARRUTI, 1997; O'DWYER, 2002) mas ressignificada nos diferentes contextos vividos.

por ela. Eram e são símbolos da resistência contra o genocídio de povos e cosmovisões, culturas, costumes, conhecimento, vidas.

A luta era para reconstruir, no *Kilombo*, os valores, os símbolos e a cultura dos diversos povos nativos e dos que foram arrancados à força de sua terra e lançados à diáspora. Ressalta-se, dos povos nativos, porque nos quilombos havia presença de indígenas e de descendentes de portugueses no Brasil (REIS; GOMES, 1996), quando não, a comunicação com os mesmos se dava de maneira tão intensa, que era negada pelos portugueses, que muito temiam perder com esse novo tipo de resistência, o assombro da hegemonia colonial.

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural (NASCIMENTO, 1980, p. 32).

Por isso, os quilombos representavam uma resposta, um novo tipo de sociedade em contraposição ao modelo de sociedade imposto pelo processo de colonização. Claro que o fator físico deve ser levado em conta, mas o projeto dos quilombos não se resumia à fuga das tão sofridas atrocidades (que alguns livros didáticos às costumam chamar de “castigos”) cometidas por aqueles que se achavam superiores aos pertencentes de outras nações que não a alguma da Europa. Para além da resistência física às torturas, os quilombos eram compostos de verdadeiras organizações políticas, com instituições tão sofisticadas quanto as impostas pela colonização, é claro que com um diferencial muito grande: nos quilombos a participação na construção da vida política, cultural e econômica era coletiva. Tão grande foi o projeto, que também foi barbaramente combatido pelas forças militares coloniais.

Toda essa resistência e reinvenção político-cultural descendem das características do próprio estado conflituoso de guerra contra o modelo colonial, e das tensões internas nos próprios quilombos. Mas é importante lembrar que a característica transcultural (MUNANGA, 1996) e de crítica aos modelos escravocratas está na base da cultura quilombola, que reuniu diversas linhagens de diferentes povos, também na África, contra a ação dos mercadores de escravos que avançavam pelos litorais e outras partes do continente, como Angola.

Tal fato e outros de bastante semelhança levaram a bem colocada expressão “onde houve escravidão houve resistência” (REIS; GOMES, 1996), e as respostas surgiram nos arredores e nos centros pulverizados por todas as colônias como Cuba, Jamaica, Venezuela, Brasil, cada qual com suas especificidades, mas com algo em comum, a resistência e a luta contra o sistema colonial imposto, e a proposta de um novo modelo de sociedade.

Os quilombos atingiram um grau de complexidade em suas variadas organizações (lembrando que, de caráter transcultural, abrigava diferentes etnias – não só de africanos e seus descendentes, mas também de indígenas e descendentes de portugueses no Brasil oprimidos pelo sistema da época – com variados saberes artísticos, linguísticos, religiosos, científicos, tecnológicos, artísticos, etc.) que proporcionou sua resistência por séculos.

Diante desse complexo processo de construção e ressignificação de suas tradições no contexto colonial, os quilombos representam o que criticamente Abdias do Nascimento chamou de “genuínos grupos de resistência política e cultural” (NASCIMENTO, 1980). Com tanta ameaça frente ao domínio colonial, não menos lógico é o fato desses conflitos perdurarem até os dias atuais, numa sociedade racista que oprimia os demais grupos étnicos.

A realidade vivida no quilombo ultrapassa facilmente a ideia topográfica e racista expedida em 1740 pelo Conselho Ultramarino, segundo a qual “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco” compreende um quilombo (MOURA, 1987). Na verdade, tratou-se de uma experiência coletiva de diferentes grupos étnicos que compunham esses territórios, que resistiam a um modelo de vida imposto pela sociedade colonial o qual os apartava de suas tradições e cultura, e que serve, até hoje, para ressignificar instituições e símbolos de liberdade e para reinventar a política. Por isso, a luta contra a exclusão não acabou com a abolição em 1888.

Nesse sentido, vários estudos ao longo do tempo (principalmente nas décadas de 70 e 80) contribuíram para o reconhecimento dos territórios como unidades de ação cultural, política e educacional. Esse processo se deu em consonância também com os diversos movimentos que ocorreram no país, desenvolvidos também pelo movimento social negro em torno do reconhecimento da realidade social de exclusão racista, e das diferentes culturas e etnias que formam o Brasil.

Esse debate em torno das comunidades quilombolas se intensificou com a abertura democrática dos anos 1980, tendo como auge, a Constituição Federal de 1988:

Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhe os títulos receptivos.

Art. 216 (Inciso V. § 5º) – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1988).

Pesquisas como as de Bastide (1970), Moura (1987), Nascimento (1980), Monteiro (1985), dentre outras, além dos movimentos como o Encontro de Comunidades Negras Rurais em 1986, no Maranhão, o Encontro Raízes Negras em 1988, no Pará, tanto quanto as mobilizações empreendidas pelo movimento negro como a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte em 1986, foram fundamentais para sedimentar os saberes dessas comunidades, a discussão em torno da diversidade e da temática étnico-racial.

Portanto, depois de séculos de embates, foi aprovada a Lei nº 10.639 em 2003, a qual torna obrigatória a educação para as relações étnico-raciais, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, através do ensino da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, em todas as modalidades de ensino público e privado. Porém, a lei apontou para a necessidade da implementação de outro dispositivo normativo que suprisse as especificidades das comunidades quilombolas e das escolas em seus territórios.

Isto resultou na institucionalização da educação escolar quilombola (embora haja críticas ao caráter homogeneizante do termo “educação quilombola”, visto o caráter diverso das formações histórico-culturais dessas comunidades, sendo preferível “educações quilombolas”), objeto de debate/formulação na Conferência Nacional de Educação e no I Seminário Nacional de Educação Quilombola, ambos em 2010, que veio culminar na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012.

É importante frisar que as reivindicações pelo direito à educação básica e a articulação entre escolas e comunidades quilombolas se deu antes dessas medidas governamentais, as quais surgiram a partir da pressão e participação dos movimentos sociais, conforme atesta:

[...] o Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão; a Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (2001); o processo de construção do Projeto

Político Pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002); a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto “Vivência de Saberes” do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005). Nesta última, segundo assessores da ONG de apoio ao processo, a discussão sobre a função social da escola já acontece na comunidade desde os anos de 1990, junto ao processo de reivindicação do território quilombola. Já na Bahia e em Pernambuco, as lideranças quilombolas enxergaram as escolas das respectivas comunidades como parcerias com universidades e ONGs, metodologias de formação de professores quilombolas, assim como identificaram elementos para se pensar uma educação escolar diferenciada (MAROUN, OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 6).

Segundo Siqueira:

As comunidades Remanescentes de Quilombos só existem porque elas são representações vivas de princípios fundadores de saberes seculares que perpassam, direta ou indiretamente, ao estilo de uma seiva, que alimenta uma semente que renasce dia a dia, em forma de um processo educativo, que se realiza a partir de um outro olhar, de uma outra perspectiva, do ponto de vista daqueles que conhecem a realidade onde vivem, e detêm saberes úteis a toda a Sociedade: convivência, partilha, o valor do outro, o reconhecimento da diferença, a valorização da natureza, a esperança, a alegria de viver, a confiança no ser, independente do ter (SIQUEIRA, 2013, p. 156).

Vários estudos corroboram com a visão de uma dinâmica própria dentro desses territórios, mas em muito dificultada pelo descaso do Estado frente a questões como o direito à terra, acesso à saúde, a melhores condições de mobilidade, acesso à educação básica, políticas agrícolas e de infraestrutura (SILVA, 2011; MAROUN, OLIVEIRA, CARVALHO, 2013; SIQUEIRA, 2013; MOURA, 1997; BOTELHO, 2013).

Dáí a necessidade de uma escola que atenda às necessidades da comunidade, e não uma escola que desvalorize a cultura local, reproduzindo pedagogias eurocentradas e racistas. O respeito à diversidade de cosmovisões e epistemologias devem ser estimuladas, visto que a idéia de nação brasileira foi construída à base de muitas etnias silenciadas à força e muito sangue derramado. Assim,

[...] é preciso superar o baixo preparo de gestores e gestoras no trato dos problemas sociais brasileiros e, em especial, aqueles relacionados

com os chamados excluídos sociais – negros, quilombolas, mulheres, indígenas, deficientes físicos, pessoas com orientações sexuais diferenciadas e outros – para que a equidade racial e de gênero estejam de fato corporificadas na nossa sociedade (BOTELHO, 2013, 182).

É importante lembrar que as escolas em territórios quilombolas são escolas geridas pelo aparato público (municipais e estaduais), o mesmo público que as excluíram durante décadas, e que carrega uma visão etnocêntrica que mistifica realidades conflituosas (“democracia racial”), racializar-as, naturalizando relações políticas e ideológicas, camufla relações de poder, dificultando o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma. Assim, é necessário a gestão escolar basear-se na pauta da educação das relações étnico-raciais levando em consideração a diversidade, contexto histórico-político-cultural de cada comunidade quilombola, trabalhando para a reconstrução cultural e a afirmação das identidades.

A atribuição de valores negativos a elementos das culturas quilombolas e as concepções de identidade de algumas comunidades, fruto do embranquecimento e da imposição de cosmovisões etnocêntricas (religiosas, culturais, políticas, econômicas, sociais, etc.) eurocentradas, foi demonstrada em pesquisa, na comunidade quilombola de Rasa, no Rio de Janeiro:

Como constatado os alunos não assumem o compartilhamento de uma identidade negro-afrodescendente-quilombola, mesmo os alunos cujos pais e avós integram a Comunidade Remanescente do Quilombo de Rasa [...]. Além disso, os alunos dizem não gostar do tema e muitos até mesmo desconhecem a existência de uma comunidade quilombola no bairro em que vivem. A maioria sabe que existe, mas não sabe o que é (ARAÚJO, 2011, p. 86).

Mesmo estando em território quilombola, as escolas apresentam características da educação excludente (CUNHA, 1999), com currículos descontextualizados e gestão desconectadas das questões centrais da comunidade. Outro fato importante é que a maioria das escolas implantadas comunidades quilombolas são oriundas de lutas de muitos anos, lideradas por pessoas da própria comunidade em busca não apenas de uma educação de qualidade, mas também da participação ativa na vida do país.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entende “por escola

quilombola aquela localizada em território quilombola” (BRASIL, 2012). Sobre a gestão escolar, afirma-se:

§1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§3º os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

E outros itens de igual relevância.

Art. 6º (Inciso IV) – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

Art. 8º (Inciso IX) – efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças (BRASIL, 2012).

Segundo Libâneo (2001, 2005), na organização e gestão da escola nota-se que a interrelação entre os diversos elementos que compõem a cultura organizacional escolar é muito importante para a construção de uma comunidade de aprendizagem, de maneira coletiva

Levar em conta a cultura organizacional da escola é, portanto, exigência prévia à formulação, ao desenvolvimento e à avaliação do projeto pedagógico-curricular e, também, às atividades que envolvem tomadas de decisão: o currículo, a estrutura organizacional, as relações humanas, as ações de formação continuada, as práticas de avaliação (LIBÂNEO, 2005; p. 321).

Assim, o papel da gestão aparece como pedra fundamental para auxiliar as escolas em territórios quilombolas a reforçarem sua história, sua cultura e seu protagonismo na formação nacional. Continua o autor:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou transformação social (LIBÂNEO, 2005; p. 325).

Para tanto, tivemos como foco nesse estudo as relações entre a gestão escolar e as lideranças da comunidade quilombola de Castainho. A pesquisa tomou como base a etnografia no intento de traduzir com o máximo de detalhes – ou uma descrição densa, nas palavras de Geertz (1989) – as concepções dos sujeitos envolvidos no campo. Além da análise documental, recorreremos também às entrevistas semi-estruturadas, de maneira a possibilitar a ampliação do horizonte da temática abordada pelo recorte teórico-metodológico do problema estudado, bem como das realidades vividas pelos sujeitos da pesquisa.

Especificamente para esse debate sobre a escola como luta étnico-política contamos com as falas de 3 professoras quilombolas da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, a qual está dentro do território da comunidade, e a liderança política da comunidade quilombola de Castainho, situada na cidade de Garanhuns, em Pernambuco.

A ESCOLA A PARTIR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASTAINHO

A escola no interior do território quilombola de Castainho representa não apenas a luta comunitária pelas políticas públicas educacionais, mas também a preocupação com a inserção do seu projeto étnico-político de resgate de sua cultura e história na escola.

A história da escola estudada está vinculada à história de regularização do território de Castainho, e representa o projeto político da comunidade em estabelecê-la em um local de fácil acesso para seus moradores, consubstanciando um direito constitucional e seu projeto étnico-político.

Um dos principais objetivos é que as crianças não se afastem da dinâmica cultural local, e, portanto, do conhecimento, das relações com a terra, da participação nas festas e nas lutas comunitárias, que compõem “o linguajar” da comunidade, ou seja, sua maneira de ver e interpretar o mundo. Os depoimentos abaixo retratam essa linha de interpretação:

Olhe minha mãe tá ali na casa de farinha, meu pai tá ali na roça plantando mandioca". Porque na cidade é um mundo totalmente distante né, e na comunidade ele está vivenciando a história dele próprio, do pai dele, da mãe dele... veja que para gente é uma coisa de bastante importância... a aproximação do menino que tá estudando dentro da própria comunidade, do campo com a escola, a diversidade cultural... se ele fosse para a cidade ele não ia poder ver isso, falar esse linguajar (Liderança Comunitária 1).

Eu acho que a gente pode crescer profissionalmente sem sair do lugar, trabalhando e estudando para fazer a comunidade crescer, para o mundo onde a gente vive melhorar, ser um agente transformador, por isso que eu escolhi essa área da educação... é uma semente que você planta. Eu acredito que a dança, a música, que é a questão da musicalidade também, e as histórias, pesquisas que são realizadas entre eles mesmos. Os professores pedem para os alunos fazerem pesquisa na própria comunidade para poder entender a fundo a sua comunidade... uma turminha, vai na casa faz a entrevista falando sobre a dança, sobre um monte de coisa, e depois tem a culminância. Participam também da Festa da Mãe Preta no mês de maio, tenta uma maneira de inserir a escola dentro dessa manifestação da comunidade, porque a escola não está alheia né, dentro da comunidade, mas ela tem que ser da comunidade (Professora Quilombola 2).

Essa iniciativa resulta na contribuição para o diálogo interétnico com a escola, o estudo da sua própria cultura e história, a valorização de suas instituições e a participação delas em atividades/projetos na escola, e a inserção de seus membros em espaços educacionais, sejam professores, secretários, pessoal administrativo, etc., ampliando assim a participação das crianças na dinâmica cultural comunitária e das famílias no interior da escola.

A luta ainda se faz na busca de meios que garantam o respeito à diferença cultural local para consubstanciar o projeto político voltado para emancipação comunitária e legitimar sua especificidade sociocultural.

Como é que se pega uma escola com um formato urbano e coloca em uma comunidade quilombola e diz: "toma, daí!". Para a escola também é porque quem chega de fora aqui, vê que aqui tem outra realidade... Por ser uma comunidade quilombola deveria ter um olhar mais diferenciado, mas não tem. Se você pegar [a Proposta Pedagógica Municipal], o campo, cidade ou quilombola vai ser a mesma proposta para todo mundo. Daí a escola tem que ver outras maneiras se não a escola não funciona... o que a gente tá tentando buscar, não só assim a escola, mas a comunidade já vem com essa luta há muito tempo, já lá desde o começo, para que assim, seja uma escola da comunidade e não apenas uma escola na comunidade (Professora Quilombola 1. Grifo nosso).

Isso se expressa também na forma de conceber a educação para as relações étnico-raciais, a qual, para os sujeitos entrevistados, se baseia em outro caminho político-pedagógico, apoiado na afetividade, na experiência, na família e na dinâmica cultural local.

Antes de abordar esses pontos, vale a pena ressaltar que as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional (BRASIL, 2009) de implementação da Lei nº. 10.639/2003 preveem especificidades e chamam a atenção que

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2004; p. 21).

Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação antirracista. Assim a implementação da Lei 10.639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas neste Plano possam ter a qualidade e especificidade na sua execução (BRASIL, 2009; p. 59).

As narrativas dos sujeitos apontam para essa especificidade quando analisamos suas concepções sobre a educação para as relações étnico-raciais

E quando você tem o vínculo é como se fosse a mãe com o filho, a mãe sempre vai querer cuidar do filho, e o professor quando ele tem esse vínculo assim com o aluno e com a família, eu acho que ele vai olhar, vai cuidar mais, vai ser mais diferente, não vai ser uma pessoa seca que vem aqui dá conteúdo, acho que tem que ter a parte da afetividade, incentivar aquela pessoa para crescer na comunidade e não dizer "você só vai ter futuro se você for para São Paulo ou para Recife". Não, ele vai conhecer mais a comunidade e vai ver qual a potencialidade que aquele local tem (Professora Quilombola 2).

A gente sabe que os outros conhecimentos também são necessários, mas quem é que pode contar sobre sua própria história, quem é que pode dar esse apoio a escola, eu acredito que seja a comunidade (Professora Quilombola 2).

Quando a gente é da comunidade..., o conhecimento que a gente já sabe da própria comunidade e eu acredito que interfira, legitime (Professora Quilombola 3).

É bom o reconhecimento deles [alunos] com a gente [professores da comunidade] que se espalha para as mães e outras pessoas da comunidade (Professora Quilombola 1).

Eu tenho um respeito muito grande, e aconselhando aos outros sobre a vivência do dia a dia com as plantas, com as pessoas, o respeito. Pra mim e pra comunidade isso é muito importante e em dia de reunião a gente faz uma discussão, a gente leva muito isso a sério, e pra comunidade isso é de grande importância (Liderança Comunitária 1).

Aspectos importantes que guiam a concepção de educação para as relações étnico-raciais são revelados nas falas dos sujeitos, como a afetividade, a experiência e legitimidade do sujeito que fala e de onde esse sujeito fala, e a inclusão da família como instituição importante nessa construção. Logo, para além de conteúdos a comunidade é portadora de um outro olhar sobre as relações étnico-raciais, demonstrando um outro método, outra forma de legitimação

e processo de construção do conhecimento, e a imprescindibilidade da presença ativa em toda essa dinâmica.

Para Collins (1989), aspectos semelhantes aos descritos acima, compõem uma “epistemologia Afrocêntrica”⁵, caracterizando uma via diferente de conceber, participar e interpretar a realidade, e que se forma na dinâmica conflituosa estabelecida entre o processo de escravização e violência colonial imposta pelo branco e na reação da população negra contra a agressão.

Quando trata especificamente sobre os “contornos” dessa “epistemologia Afrocêntrica”, Collins define com mais detalhes acerca dos elementos presentes que formam os “contornos”, mas o faz aliando⁶ a “epistemologia Afrocêntrica” e ao “pensamento feminista”, o que ela chama de “Pensamento Feminista Negro”. Estes são descritos como “concrete experience as a criterion of meaning”, “use of dialogue in assessing knowledge claims”, “ethic of caring” e “ethic of personal accountability”.

A “ética da responsabilidade pessoal” (ethic of personal accountability) e do “cuidado” (ethic of caring) podem ser encontradas na fala da Professora 2, quando diz “cuidar do filho”, que nesse caso é uma representação para aluno, o vínculo necessário na construção do aprendizado (“tem que ter a parte da afetividade”); a “experiência concreta como critério de significação” (“concrete experience as a criterion of meaning”) pode ser evidenciado em trechos como “contar sobre sua própria história”, “o conhecimento que a gente já sabe da própria comunidade”; e o “uso do diálogo na avaliação do conhecimento” (“use of dialogue in assessing knowledge claims”) está presente de maneira decisiva no contexto escolar-comunitário, que se pauta no diálogo horizontal e participativo, e a construção do

5 “Africanist analyses of the Black experience generally agree on the fundamental elements of an Afrocentric standpoint. In spite of varying histories, Black societies reflect elements of a core African value system that existed prior to and independently of racial oppression. Moreover, as a result of colonialism, imperialism, slavery, apartheid, and other systems of racial domination, Blacks share a common experience of oppression. These similarities in material conditions have fostered shared Afrocentric values that permeate the family structure, religious, institutions, culture, and community life of Blacks in varying parts of Africa, the Caribbean, South America, and North America. This Afrocentric consciousness permeates the shared history of people of African descent through the framework of a distinctive Afrocentric epistemology” (COLLINS, 1989, p. 755).

6 Para Collins, essa combinação não se dá de maneira simples, e carrega consigo todas as contradições das “condições materiais da realidade estruturada pela classe social” (COLLINS, 1989; p. 758).

conhecimento também passa pelo crivo da “vivência do dia a dia com as plantas, com as pessoas, o respeito”.

Não foi por acaso que encontramos a maioria desses elementos nas narrativas de três professoras negras (inserida aqui a professora que se declarou parda) da comunidade quilombola de Castainho. Isso deixa clara a riqueza da presença da comunidade no interior da escola, e no diálogo que há entre essas duas dimensões.

A diversidade e consciência político-pedagógica presente na comunidade em sua participação na escola leva até a escola uma outra concepção, um outro olhar na maneira de materializar a Lei nº. 10.639/2003. Esse movimento não reduz a Lei aos conteúdos, na medida em que a temática étnico-racial proferida na Lei se funde e agrega novos elementos da realidade local, transformando a escola em um espaço para o fortalecimento do projeto étnico-político comunitário: a escola é um espaço de luta política.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através das entrevistas com as pessoas participantes da pesquisa percebemos que o respeito da especificidade sociocultural local é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, isso perpassa a questão da valorização da identidade quilombola e das instituições que compõem sua cultura, do seu processo de produção, reconstrução e validação do conhecimento, seus mitos e suas formas de ver o mundo. A Lei 10.639/2003 se insere como aliada e legítima a luta local em torno de uma educação que respeite suas especificidades e seu projeto étnico-político, os reconhecendo como sujeitos coletivos de direitos. Isso só se torna possível dentro de uma escola que esteja disposta a estabelecer um diálogo pautado pela interculturalidade (WALSH, 2009), de maneira a reconhecer a pluralidade étnica que compõem a realidade, e a imprescindibilidade do reconhecimento desses grupos como sujeitos coletivos de direitos, sem o qual todo reconhecimento não passa de inclusão excludente (ARROYO, 2010; WALSH, 2009).

O caso analisado em Castainho aponta para um projeto de tornar a escola um espaço de luta étnico-política através da participação ativa dos membros da comunidade, através de sua apropriação, o que ressignifica a escola enquanto uma instituição educacional que “é de fora” (ou como fala a própria Professora Quilombola 1,

transformar a escola “na” comunidade em uma escola também “da” comunidade). A escola está dentro de um território que tem outras instituições que cuidam e dinamizam a educação, e tenta controlar a partir da intervenção direta em seu cotidiano os conteúdos e as formas de veiculação desses conteúdos, visando neutralizar os efeitos excludentes de base racista que estruturaram o sistema escolar brasileiro ao longo dos anos. Para além disso, em conjunto com a escola, se desenvolve uma outra forma de educação que utiliza os espaços da comunidade como base para a produção de conhecimento e aprendizado em projetos e atividades coletivas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Roseane Maria de; NETO, José Batista (orgs.) **Memórias e histórias da educação**: debates sobre a diversidade no Brasil. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- ARROYO, Miguel González. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, nº 2, outubro de 1997.
- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.
- BOTELHO, Denise. Lei 10.639/03 e educação quilombola: inclusão educacional e população. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.
- BRASIL. Constituição Federal da República do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD/ SEPPPIR, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2012.
- COLLINS, Patricia Hill. The social construction of Black Feminist Thought. **Signs**, Chicago, v. 14, nº 4, Summer, 1989.
- CUNHA, Lídia Nunes. **Educação, modernização e afro-descendentes: 1920-1936 O estado de Pernambuco**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 1999.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD. 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v. 33, nº 120, jul.-set. de 2012, São Paulo.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

- MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha; CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. **Anais...** da 36ª reunião da ANPED, do GT Educação e Relações Étnico-Raciais, nº 21, Goiânia, set.-out. de 2013.
- MONTEIRO, Anita Maria de Queiroz. **Castainho**: etnografia de um bairro rural de negros. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 1985.
- MOURA, Clóvis. **Quilombo**: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1987.
- MOURA, Glória. As festas nos quilombos contemporâneos e afirmação da identidade étnica. **Anais...** da 21ª reunião da ANPOCS, Caxambu, outubro de 1997.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, MEC/SECAD. 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SILVA, Clécio Ernande da. **O diálogo (inter)cultural entre saberes**: um estudo sobre o ensino de artes visuais de uma organização escolar da comunidade quilombola Conceição das Crioulas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

- SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: A experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os quilombos e a educação. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.
- SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2008.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: in-surgir, re-existir y re-vivir. Revista “Entre Palabras”, UMSA, La Paz, Bolívia, nº 3 - nº 4, 2009.



SENSIBILIDADES NA/DA EDUCAÇÃO

Encontros com a infância na Educação Infantil

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Nádia Priscila de Lima Carvalho

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

INTRODUÇÃO

A dimensão sensível e/ou estética dos processos de produção de conhecimentos e de subjetividades na cultura ocidental vem sendo submersa na afluência da dimensão técnica, condensada desde a modernidade. As civilizações ocidentais estabeleceram um corte entre as fontes de informações, entre, por exemplo, as imagens e os sistemas de escrita (DURAND, 1994). A tomada da realidade por um único meio, que parece inquestionável e independente de quem o utiliza, não dá passagem a compreensões plurais, a modos outros de sentir o mundo, as outras pessoas e a si.

Gestos como o educar, em destaque neste ensaio, por vezes, têm suas vias interrompidas, têm a sua dimensão sensível e/ou estética sufocada. No entanto, quando interrompidos, os gestos desbravam desvios e, quando sufocadas, as sensibilidades da educação buscam fôlego, ânimo, sopro. Em meio aos desvios e às buscas, deparamo-nos com a infância e atentar para suas proposições às sensibilidades da educação é altear a (r)existência das mesmas, é altear a (r)existência do/no gesto de educar.

Nesta direção, este ensaio propõe refletir em torno das sensibilidades da/na educação, se tratando, em específico, da Educação

Infantil¹, ou melhor, do encontro das sensibilidades da/na educação com a infância. Para tal, busca (1) destacar a emergência das sensibilidades na cultura ocidental; (2) sinalizar o significado da educação enquanto gesto dotado de sensibilidades; e (3) analisar as reverberações do encontro das sensibilidades da/na educação com a infância.

A proposta é abordada qualitativamente através da pesquisa bibliográfica e estrutura-se a partir dos objetivos propostos. Assim sendo, no primeiro momento, entre outros pontos, aborda as transformações sociais no tempo e no espaço ocidental, seus descompasso e cisões, a partir de Duarte Júnior (2000); destaca a redução e desqualificação da complexidade in-tensiva do humano ao iniciar o diálogo com Araújo (2009) e com Rodrigues e Roble (2015); traz considerações em torno da experiência junto a Larrosa (2002, 2011, 2016) e Benjamin (1987); e evoca uma educação dotada de sensibilidades.

No segundo momento pensa a educação enquanto gesto, dando continuidade às proposições de Rodrigues e Roble (2015); tece considerações em torno da Educação Infantil junto a Oliveira (2008), Bujes (2001) e Barbosa (2006), entre outros/as, considerando o planejamento da sua rotina e do currículo, em específico, da arte no currículo da Educação Infantil, implicando em outros sentidos para a relação entre pessoas adultas e crianças na escola e no mundo.

No terceiro momento trata das reverberações do encontro das sensibilidades da/na educação com a infância junto a Kohan (2007), Skliar (2003), Manoel de Barros (2003) e Nietzsche (2003), bem como retoma Larrosa (2006) e Araújo (2009). Por fim, tece considerações acerca da reflexão proposta.

AS SENSIBILIDADES NA CULTURA OCIDENTAL

As transformações sociais no tempo e no espaço ocidental a partir do século XV caracterizaram uma pretensa supremacia da narração quantitativa do mundo em detrimento da qualitativa, o que significou um abrupto deslocamento da atenção humana dos sentidos e sensações para a razão (DUARTE JÚNIOR, 2000).

Tal deslocamento não é todo ruim. Foram muitas as transformações realizadas e os benefícios promovidos nas diversas áreas

1 Aqui este termo é mais que uma etapa da Educação Básica no Brasil. O desejo é de adjetivar a educação como infantil, de atribuí-lhe a qualidade do inesperado, do (im)possível, da experiência estética, etc.

do conhecimento, muito embora, não tenham alcançado as diversas comunidades da sociedade. Além deste descompasso, também foram muitos os desmembramentos – perpetuados, cicatrizados e reincidentes – sofridos pela cultura ocidental. Mente e corpo foram forçados à separação, como também foram sujeito e objeto, físico e espiritual, realidade e fantasia, necessidade e possibilidade, mito e verdade, ciência e imaginação, ética e estética, experiência e conhecimento, espaço e tempo, razão e sensibilidades por fim.

Em meio às cisões, a técnica e a utilidade exalam o racionalismo que incide em processos reducionistas que desqualificam a complexidade in-tensiva do humano (ARAÚJO, 2009). A redução desta complexidade pode ser visualizada nos gestos cotidianos que, apesar de portar a vida, a arte, o inesperado e fruir as sensibilidades, parecem esmaecer em meio à racionalidade.

Assim, por exemplo, os sentidos são cerceados no cotidiano. O ver é alvo de uma educação econômica e moral, na qual o objeto da visão ou os procedimentos do olhar são, frequentemente, mais importantes do que uma visão contemplativa, extensa e subjetiva; o olfato é desvalorizado moralmente, pois é ligado aos procedimentos animais; o paladar sofre restrições severas, oriundas de toda sorte dietética e da obsessão contemporânea pelo corpo magro; a audição é reduzida a instruções, à detecção do mínimo suficiente para a realização de uma ação; e o tato, na relação consigo, com o outro e com mundo, sofre supressão sistemática (RODRIGUES; ROBLE, 2015). Os sentidos descortinam a vastidão dos vãos de nosso universo sensível, nos aponta Araújo (2009) e, desse modo, cerceá-los é tapar essa vastidão que se expande e prolonga-se.

Na mesma direção, também podemos citar as mudanças apontadas por Duarte Júnior (2000) em gestos cotidianos. Estas mudanças também são exemplos da redução da complexidade in-tensiva do humano, citada por Araújo (2009). Notemos que:

nossas casas não expressam mais afeto e aconchego, temerosa e apressadamente nossos passos cruzam os perigosos espaços de cidades poluídas, nossas conversas são estritamente profissionais e, na maioria das vezes, mediadas por equipamentos eletrônicos, nossa alimentação, feita às pressas e de modo automático, entope-nos de alimentos insossos, contaminados e modificados industrialmente, nossas mãos já não manipulam elementos da natureza, espigões de concreto ocultam horizontes, os odores que comumente sentimos provêm de canos de descarga automotivos, chaminés de fábricas e

depósitos de lixo, e, em meio a isso tudo, trabalhamos de maneira mecânica e desprazerosa até o estresse (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 20).

A sensação é de an-estesia, entendendo a estesia enquanto significante da estética, em uma concepção ampla e não restrita à crítica de arte ou ao sinônimo de belo, de simetria, não havendo lugar para o feio, o trágico e demais sensações que nos influem esteticamente, categorias inevitáveis que são legitimadas pela ciência do estético (SUASSUNA, 2009).

Na tentativa de romper com estas posições que derivam do racionalismo da modernidade, discorremos sobre uma estética enquanto sensações de mundo, uma estética que caracteriza o *homo estheticus* da contemporaneidade e seu desejo de comunicação, solidariedade, diferença e liberdade (MAFFESOLI, 2010). Assim, aproximamo-nos da sensibilidade, considerando-a enquanto “estado pregnant e anímico que emerge desde dentro, das nascentes do existir, que se traduz na radicalidade e na amplitude da disposição e da abertura existenciais para as transitudes do ser-sendo” (ARAÚJO, 2009, p. 205).

Desse modo, estesia, estética e sensibilidade imbricam-se à medida que “a sensibilidade se configura no estado de abertura estética que implica inerência e aderência ao coração da experiência vivida/vivente e incide na expressão do pasmo que espanta e se desborda na admiração” (ARAÚJO, 2009, p. 205). Nesta imbricação evidencia-se a experiência, outra instância pormenorizada desde a modernidade.

Aqui a sensação é de usurpação da experiência pela necessidade, pelo registro e pela informação – algo bem diferente e até mesmo contrário à experiência. “A informação não deixa lugar para a experiência” (LARROSA, 2011, p. 20), a experiência não se torna informação porque “não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida” (LARROSA, 2016, p. 10). O racionalismo advindo da modernidade empobreceu a experiência, declara Benjamin (1987). O automatismo individualista, a técnica e a informação se contrapõem à coletividade, ao trabalho artesanal imbuído de sentidos e ao saber, elementos inerentes à experiência (BENJAMIN, 1987).

Em suma, a tentativa é de instalação de uma nova forma de miséria, da sobreposição da técnica ao homem (BENJAMIN, 1987), de instauração de espaços e tempos anestésicos, inclusive na escola. No entanto, os processos educativos desencadeados desde a modernidade tremem e emudecem frente à experiência que nos passa, nos acontece, nos toca (LARROSA, 2002) e, ao nos tocar, revida a tentativa de usurpação impelida pela sociedade da informação.

A experiência insurgente aponta que o toque está para além do tato, ela ratifica que é possível “existir diversas formas de ver, mesmo sem os olhos, lembrando, imaginando, sonhando” (RODRIGUES; ROBLE, 2015, p. 212), por exemplo. Ela ressignifica e reanima as sensibilidades, recobra a complexidade in-tensiva do humano. Ela atenta à dimensão sensível e, pode ser acionada na educação.

É tempo de (re)pensar o percurso, de questionar a redução dos sentidos e, sobretudo, das sensibilidades. É tempo de sentir o mundo de outras maneiras, de afirmar saberes outros, para além do técnico, saberes que não são secundários, mas alternativos. Sufocado historicamente, estes saberes insurgem e inquietam a educação, fazendo-nos lembrar que esta, assim como todo e qualquer gesto humano, também (pode) se dar pela e para as sensibilidades.

A EDUCAÇÃO ENQUANTO GESTO DOTADO DE SENSIBILIDADES

Pensar em um gesto é pensar em um ato, movimento, agenciamento, afeto e, assim, em devir. O devir é um encontro entre dois reinos, um curto-circuito, uma captura de códigos onde cada um se desterritorializa (DELEUZE; PARNET, 1998). Assim sendo, pensamos na educação como um gesto no qual se encontram os reinos qualitativo e quantitativo, no qual se unem todos os saberes desmembrados pela cultura ocidental.

Mente e corpo implicam na educação enquanto gesto, como também implicam sujeito e objeto, a dimensão física e a espiritual, realidade e fantasia, necessidade e possibilidade, mito e verdade, ciência e imaginação, ética e estética, experiência e conhecimento, espaço e tempo (o *espaçotempo*²), razão e sensibilidades. A imponente racionalidade moderna não domina o gesto de educar, não esmaece suas sensibilidades.

Para além, ou mesmo aquém, de uma educação tomada como transmissão de informações, da ordem, do necessário à vida comum, sem irrupção de outras possibilidades de vida, assumimos a emergência da educação de que trata Rodrigues e Roble (2015), uma educação de inversão metodológica que abra espaço e dê tempo para

2 Expressão utilizada a partir de então no intuito de evidenciar a imbricação entre o espaço e o tempo, como transgressão das dicotomias herdadas do hegemônico paradigma moderno, conforme propõe Nilda Alves (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 47).

que a experiência dos sentidos atue. Esta educação é mais encarnada, ela não isola o dado racional do dado sensível. Mais que sistemática educativa, ela é uma experiência estética.

Abrimos um parêntese para tecermos uma consideração acerca da experiência estética. Enfatizamos que ela sensibiliza, que é uma exigência do humano, que está presente em tudo aquilo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca, nos atravessa, nos faz sabermos vivos (GUEDES; FERREIRA, 2017).

A educação enquanto gesto dotado de sentidos emana vida. A vitalidade também é trazida por Araújo (2009) para pensar a educação. Na contramão de uma educação limitada à formação, à transmissão de saberes legitimados historicamente por vias autoritárias, Araújo (2009, p. 218) afirma que “educar incide no cuidado com a iniciação aos Sentidos humanos, de modo teórico e vivencial. Descortina processos que fomentam as potencialidades criantes de cada indivíduo imerso em seus contextos culturais, no ethos vivo, redivivo”.

Salientamos que a educação enquanto gesto dotado de sensibilidades é pensada para além da educação formal, ou seja, também é pensada para a educação formal – o que pode parecer ainda mais estranho e potente. É de se esperar a referência à educação formal quando se fala em educação, no entanto, frente à instrumentalização da educação formal, pode ser surpreendente retomar as sensibilidades nestes *espaçostempos*, enfatizando suas relações.

Assim, insistimos nesta discussão na educação formal, na Educação Básica brasileira e, em específico, na etapa da Educação Infantil. Ao longo da história, a educação voltada às crianças esteve limitada à sua inserção social e a educação institucionalizada foi estigmatizada negativamente por realizar o atendimento que caberia, primordialmente, à família (OLIVEIRA, 2008). As crianças, nestas condições, não tinham sua potência reconhecida. Não se falava na infância e, muito menos, a partir dela.

Após muita (r)existência, o cenário é diferente, mas ainda é cerceador. A educação, aliada ao cuidado, na Educação Infantil, ainda têm sido entendidos de forma estreita (BUJES, 2001). Seus espaços e tempos, por vezes, não se conectam, não refletem o que as crianças fazem, suas transformações, desejos e potência. Eles ainda se restringem à utilidade e à segurança, relegando os aspectos sensíveis e as experiências estéticas que podem fluir dos mesmos a um segundo plano.

A dedicação à receptividade das crianças, dos/das responsáveis e dos educadores nem sempre é planejada, como também carece de

planejamento a rotina e o currículo da Educação Infantil, de modo que não restrinjam a vida cotidiana, que não sejam alienantes, mas que provoquem possibilidades (BARBOSA, 2006). Em específico, sobre a rotina na Educação Infantil, cabe destacar o quão é rarefeito o ar da liberdade, mas se engana quem pensa que não há resistências.

A rotina desenvolvida na Educação Infantil diz muito sobre aquilo que é o ponto central educativo e o eixo norteador de suas atividades. De acordo com Barbosa (2006), as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. Dentro desse contexto, a rotina é um grande elemento organizacional no qual existem as atividades propostas pela escola no intuito de dar forma aos objetivos desenvolvidos pela mesma.

A organização dos tempos e espaços na Educação Infantil, considerando todo o processo estrutural da sua organização, volta-se, por vezes, à contemplação de um tempo fixo, linear e objetivo. Porém, a especificidade desse tempo cronometrado é naturalmente diluída em tempos outros, infantis e experienciados pelos movimentos do cotidiano. Uma dança que segue a melodia daquilo que é efêmero e indissociável da dimensão sensível de cada ser. Desse modo, “mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito [...] é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano” (BARBOSA, 2006, p. 40). Nesta direção não podemos falar de “neutralidade” dos sujeitos, mas da ressignificação e de formas de sentir que cada ser exerce nos *espaçotempos* das instituições de Educação Infantil.

A transformação dos *espaçotempos* em que a criança está, a partir do olhar sensível sobre suas especificidades (direito de aprender e de vivenciar suas infâncias), por exemplo, promove um novo horizonte sobre as práticas ali permeadas. Para Gandini (1999), a fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades. O *espaçotempo* pensado também pela própria criança reflete seu modo de ver e de estar no mundo, sobretudo a partir da criação de possibilidades e na construção de novos olhares, onde a infância possa acontecer. Dessa forma, pode-se concluir que a criança não está na paisagem, ela é a paisagem (SILVA; BUFALO, 2011, p. 30).

Dentro desse contexto, é importante salientar, a importância de haver rotinas, pois é necessário organizar qualitativamente a demanda de atividades dispostas a serem desenvolvidas no dia a dia. Mas, não se pode esquecer de que o cotidiano rege todas as ações,

sejam elas pensadas ou criativas, que não dependem de uma delimitação da rotina, ou de qualquer outra forma de estagnação do tempo e padronização de atividades.

Quando nos remetemos ao cotidiano, precisamos reinventar a nossa forma de concebê-lo. Nada de estigmas, de pressa, de idealizações ou do nosso racionalismo prático de cada dia. Somos levados, nesse vai e vem, a perceber sua essência, que não se limita, mas que flui nos tempos e espaços não próprios, nem prioritários, mas que, nas palavras de Maffesoli (2010), pertencente ao universo de um vitalismo poderoso.

A criação em suas diversas formas, jorra de uma dinâmica sempre renovada e sempre plural (MAFFESOLI, 2010, p. 24). Esse movimento criativo faz parte dessa gestação sempre continuada do novo, do aspecto cíclico e sempre presente da vida. Tomar como ponto de partida as ações minúsculas e minuciosas criadas pelas crianças em um tempo que não é marcado pela contagem, mas pela experiência de vitalidade que este propicia, nada mais é do que o nascimento sempre renovado de modos dinamizados de vida e de dar existência a ela.

As transgressões diárias de todos nós são mecanismos possíveis a partir da potência existente no cotidiano e da nossa forma de movimentá-lo. O sentido expresso nas ações não esperadas poderá nunca fazer sentido para quem as vê, de longe ou de perto, mas, evidentemente, faz todo o sentido para quem as faz, sobretudo porque é o que move, inquieta, chama e instiga. Isso é arte.

Toda a vida cotidiana pode ser considerada uma obra de arte [...] porque todas as situações e práticas minúsculas constituem o terreno sobre o qual se eleva a cultura e a civilização (MAFFESOLI, 2010, p. 22). A vida cotidiana alimenta a criatividade e deixa em aberto, sempre, as tentativas de otimização exacerbadas das ações e, junto a elas, a consequente ação totalizadora de nossa razão. A rotina está, nesse sentido, marcada por uma padronização de ações e de tempos, mas nunca acabada, sempre em transformação.

Uma performatividade toma espaço neste cotidiano e, a partir dessa rotina, produz modificações. A estética, para Maffesoli (2010), tem função de agregação e fortalece a sociabilidade. A libertação proveniente das amarras postuladas diariamente, serve de substrato para pensar as ações de todos, em favor desse dinamismo cotidiano, que para além de fragmentar, nos faz viver e transformar as formas postuladas e promulgadas como leis indissolúveis. Assim, tudo é forma, tudo se forma, mas, sobretudo tudo se transforma, incansavelmente.

Neste contexto, ganham destaque os *espaçotempos* dedicados à arte na Educação Infantil, em seu currículo. Pensamos a arte como possibilidade real de uma construção diversa de olhares e de modos de sentir o mundo, as outras pessoas e a si. Os *espaçotempos* dedicados ou forjados para a arte na escola traz consigo possibilidades de (re)encantamento, de inventividade, pois, enquanto potência, a arte não se limita ao postulado de ações formadas, mas vive e faz viver para além destas.

Poderíamos dizer ainda que a arte, em meio ao gesto educativo, é uma via possível para que a Educação Infantil encontre com a infância, não resista ao devir-criança, deixe as crianças constitui-la. A arte propõe a diferença, a estetização do mundo. Nas palavras de Zordan:

a arte pode constituir os movimentos de uma pedagogia dionisíaca; prática que não se preocupa em emitir juízos de valor, separar a arte da produção mundana, apontar o que é divino e o que é demoníaco, dizer que a arte é isso ou aquilo. [...] No pensamento da Diferença, a arte não está em domínios físicos ou psíquicos, espirituais ou materiais, mas num plano de imanência cujos elementos inconstantes carregam as potências caóticas de todos os elementos (2005, p. 262).

A arte é povoada por devires-criança (ZORDAN, 2005, p. 266). Arte e infância extrapolam o dado, o planejado, rompem com o instituído, propõem outra ordem e, por tudo isso, podem assustar. A imprevisibilidade da vida é temida e, por isso, vem sendo negada. Negar a imprevisibilidade da vida, o vitalismo das pessoas e do mundo (MAFFESOLI, 2010), é negar a vida.

Nega-se a vida com atos de violência contra as pessoas e contra o mundo, mas também se nega a vida ao destituir-la do seu caráter artístico, de seu vitalismo. E a base para esta negação pode estar no desencantamento do mundo, na invisibilidade de outro mundo possível, de outras relações possíveis, outras ordens possíveis, quando se confunde o fim de um mundo com o fim do mundo.

Para que não haja confusões, que não se confunda o fim de uma Educação Infantil com o fim da Educação Infantil, “é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, famílias-educadores, pais-filhos e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver, entender, conviver com as crianças” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 78).

A emergência de novos sentidos nas relações com a criança na educação também é tocada por Freitas (2018) e Guedes e Ferreira (2017).

Freitas (2018) traz a empatia entre vida e educação, como também traz como exigência desta empatia educadores-formadores que não se restringem meramente a profissionais que entendem de crianças e de educação, mas que são pessoas dispostas a compartilhar sua intimidade com seres estranhos, com seres vindos de um estrangeiro além de toda estrangeiridade. Enquanto Guedes e Ferreira somam ao mencionar a estética, e especificamente a educação estética, no diálogo entre arte, educação e a formação de professores da Educação Infantil. As autoras afirmam o/a professor/a da Educação Infantil como “alguém que precisa ter seus sentidos abertos e sensíveis para o potencial expressivo e criativo e o fazer artístico – o seu próprio e o da criança” (2017, p. 3).

Nessa direção, Oliveira (2008) questiona sobre a possibilidade de uma escola da infância e não para a infância. Para esta escola, a autora nos diz que é necessário (re)pensar a concepção de infância que circula na sociedade, uma concepção baseada na incapacidade, na incompletude, na passividade. Apenas assim, se evoca o respeito aos ritmos, desejos e características do pensamento no ato de educar (OLIVEIRA, 2008).

Insistimos em uma educação enquanto gesto dotado de sensibilidades e em uma Educação Infantil que, longe de ser desimportante e superficial, abre mundos, traz novas formas de olhar e de transformar o que achamos já conhecido, já sabido. Assim é o “infantil” para Olarieta (2013, p. 19) e para nós. Seguem as reverberações desse encontro.

O ENCONTRO DAS SENSIBILIDADES DA/NA EDUCAÇÃO COM A INFÂNCIA: REVERBERAÇÕES

Ao passo que pensamos os encontros existentes na Educação Infantil, por meio do gesto de reconhecer as possibilidades que desses encontros possam surgir, reverberam novas esperanças de pensar a educação e as sensibilidades que, para além das singularidades, tomam a infância enquanto “início” (KOHAN, 2007), enquanto insurgência do novo nas relações tecidas no âmbito da escola.

Esse movimento de pensar a Educação Infantil, sua rotina, seu currículo e as relações existentes nos seus *espaçostempos*, pressupõe entender a especificidade de constante fazimento de mundos que todos nós estamos tecendo. Nesse sentido, estamos em constante criação e frente a possibilidades reais de ressignificação da

educação, da vida e do mundo. Como diz Skliar (2003), cada pessoa não é, mas “está sendo” e, com isso, precisamos respeitar essa constante construção.

A educação, a escola, professoras e professores, nessa direção, possuem certa responsabilidade de instigação de iniciar olhares sensíveis às outras pessoas e às possibilidades reais que estas possa suscitar. Os sentidos de cada pessoa, nessa direção, precisam estar atentos aos gestos, sons, cores e sabores que nessa rede de relações existem e coexistem. São elos de constante fazimento que penetram e (r)existem no chão da escola.

Precisamos ser sensíveis a estas (r)existências e deixar-nos tocar pelas efervescências que estas possam suscitar. A educação, nesse sentido, pressupõe abertura ao novo e à novidade, à possibilidade de criação através das ações das crianças, da infância, por meio dos fluxos de *espaçostempos* que permeiam e fazem estada no âmbito escolar.

Para isso, a necessidade de desprendimento da retilinearidade moderna, apaziguadora dos sentidos “que tende a reduzir o humano à funcionalidade do *metron*, da medida, aos parâmetros da forma mecânica” (ARAÚJO, 2009, p.200) precisa da presença ativa de novas formas de ver e de sentir o mundo, ainda mais em uma cultura que massifica e indica direções de sentir e de agir no mundo, direcionadas a fins enclausuladores de experiências.

Com isso, segundo Araújo:

Numa sociedade que privilegia a lógica do mercado – a mercado-lógica –, a supremacia do utilitário, da esfera do ter, com a onda avassaladora do consumismo que leva à consumação do próprio existir humano, as expressões originárias da Sensibilidade passam, em grandes proporções, a ser aplastadas e homogeneizadas de modo grotesco (2009, p. 204).

A educação nesse caminho, é modelo em diversas culturas e como nos diz Manoel de Barros (2003) desfazer o normal há de ser uma norma. Sendo assim, somos levados pela ação educativa e pela criação de sentidos de vida, a proporcionar experiências de mundos que muito mais que a aprendizagem em si, inspirem renovação e modos de contemplar a existência.

A infância, nesse caminho e como presença constante nas escolas, provoca sensibilidades, vivências, aspirações e criações de novidade, de inícios (KOHAN, 2007), propõe pensar o início das coisas e,

sobretudo, uma educação inspirada nela que contemple o inesperado, morada de inspirações cheias de sensibilidades.

Como contempla Larrosa (2006), a infância é um outro que, sempre além de qualquer tentativa de captura, questiona o poder de nossas práticas e inquieta a segurança dos nossos saberes. Com isso, nesse gesto singular, que pelo desconhecido nos inquieta, a infância questiona as ações dogmatizadas e recria novos sentidos para pensar a educação e a alteridade.

Com isso, estamos em busca de uma educação infantil que reitere a nossa capacidade de sentir intensamente a vida e, como nos fala Araujo (2009, p. 212), uma educação cuidadosa que “implica o trato com as afecções e energias humanas, partindo do pentassensorial, dos cinco sentidos primários, pelo cultivo e pela lapidação destes, em que aprendemos a cheirar, a escutar, a degustar, a olhar e a tocar com fineza as expressões do existir”. O processo educativo, além de outras coisas, pode ser um elo que reintegra e expande o sentir nas mais diversas esferas sensoriais consigo e com o mundo.

A Educação Infantil nesse sentido, “carece de processos que conduzam à admiração, ao espanto, que implicam constante renovação” (ARAUJO, 2009, p. 216) e, antes de mais nada, pressupõe olhar as potencialidades das outras pessoas, suas opiniões, seus modos de ser e estar no mundo, seus *espaçostempos*, seus encantamentos.

Educar supõe busca de sabedoria na afirmação e na recriação de sentidos que dão cromaticidade e vivacidade ao existir (ARAUJO, 2009, p. 217). Seria um movimento outro que contempla além das aprendizagens e formações, o sentimento de vida e a necessidade de ser sensível perante a aparente neutralidade imposta em cada vida na escola, por meio do controle e do planejamento, por vezes, cerceador destes mesmos sentidos.

A necessidade de potencialização dos encontros e da existência no meio educacional é um fator que conduz a criação de possibilidades outras, de encontros possíveis com o outro, com os *espaçostempos* que desaceleram à medida que vivemos intensamente os momentos. Usamos com isso um aspecto aiônico do tempo, que repele progressivamente o chrónos em vigência nas nossas vidas. Para Kohan (2007), se uma lógica temporal segue com os números, a outra brinca com os números.

Nesse sentido, consideramos a abertura à possibilidade que é a infância e as crianças, que existem e resistem aos modelos, às normas, que criam modos próprios de sentir e de experimentar a vida. A abertura a esse encantamento é um primeiro olhar, um olhar de inícios, de que tanto necessita a educação. Com isso, precisamos falar de mudança e de transformação no âmbito educacional.

A criança de Nietzsche é um exemplo que torna possível entender esse processo de constante criação e ajuda-nos a compreender a potência de cada criança e, assim como ela, transformar e criar incessantemente. No discurso das três metamorfoses do espírito, presente no livro “Assim falou Zaratustra”, de Friedrich Nietzsche (2003), mostra como um camelo passa a um leão e de leão à criança. O Camelo seria a carga pesada, os fardos, a submissão, que ao ir para o deserto, se transformou em leão, pois renunciou ao “sim”, agora imponente e ávido diz “não”, porém não conseguia transformar as coisas segundo sua vontade. Para este último feito, ele teria que mudar para criança, pois, para Nietzsche (2003), a criança é a inocência e o esquecimento; é também um novo começar, um brinquito, uma roda que gira sobre si; é um movimento, uma santa afirmação.

O estado de criança seria essa forma leve e suave de lidar com as situações que não dependem do que está posto como regra a ser seguida e com isso transformar e criar, ser outra coisa, diferente, sem forma. A criança resiste e, com isso, flui em devires que atravessam o *espaçotempo* e intensificam sua experiência, sem etapas, sem números e sem demarcações. As instituições que atendem crianças estão cheias desses movimentos, minúsculos, transformadores. Exercitar a percepção desse olhar sensível é uma direção que propõe ampliar relações, sobretudo, de respeito para com a infância e para com as crianças.

O processo educativo de educar para a vivência na sociedade precisa desse alento inspirador de criação e de renovação, alento que a existência de uma criança traz e presenteia o mundo através da continuidade. As experiências educacionais, com o ambiente, com os *espaçotempos* de cada pessoa, estão intimamente ligadas ao projeto educacional em que se assenta a realidade social. Somos e fazemos parte desse mundo, precisamos pensar continuidades que reinterpretem as experiências e promovam as sensibilidades como parâmetro inestimável na criação de mundos que conte com uma educação que encante, antes de mais nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reflexão em torno das sensibilidades da/na educação e do encontro com a infância, nos deparamos com movimentos frenéticos que instauram processos educativos para as crianças baseados nas normatizações e padronizações do pensar e do agir, modernamente ordenados.

Inquietamo-nos com a urgência de pensar os processos de produção de conhecimentos e de subjetividades na Educação Infantil a partir de um olhar direcionado aos inícios pleiteados pelas possibilidades instaladas diariamente pela infância no planejamento da rotina e do currículo das crianças, em seus *espaçotempos*. A infância insiste e (re)existe na criação e no constante fazimento de mundos.

Com isso, pensamos na Educação Infantil como *espaçotempo* que merece atenção e mobilidade de perspectivas, algo que, para além de enriquecer as experiências das crianças, enche as mesmas de sensibilidades e sentidos outros, de vivências que instigam a olhar a outras pessoas, a seus dizeres e fazeres, a seus modos particulares de sentir e de estar no mundo, suas pro-posições.

Os movimentos realizados nesta reflexão fazem-nos perceber a composição de uma amálgama de sensibilidades, educação e infância, bem como da dimensão estética e/ou sensível dos processos educativos, experiência, devir e arte. Um encontro que propõe a (r) existência dos sentidos nas produções de conhecimentos e de subjetividades, nos modos de sentir e produzir a vida.

Isso acontece de forma potente, mas não sem desafios. Um destes desafios é a (re)significação da infância na escola, seu reconhecimento enquanto instância instituinte no *espaçotempo* escolar. Outro desafio, intrínseco ao primeiro, é a (re)significação da dimensão sensível e/ou estética e da educação enquanto via às outras possibilidades de ser e fazer o mundo, de ser diferente e relacionar-se com a diferença.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.199-222, ago. 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KRAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

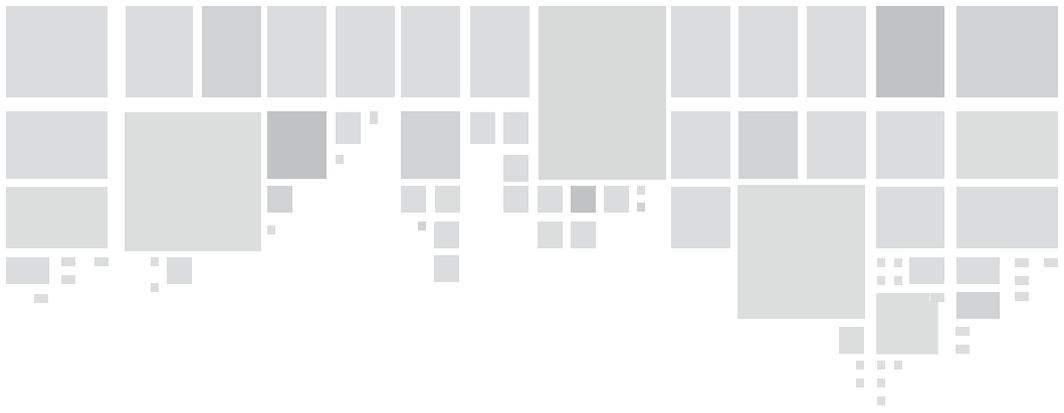
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas. A infância.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. v. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1987.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? *In*: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Por to Alegre: Artmed, 2001.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 206 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas.
- DURAND, Gilbert. **L'Imaginaire.** Essai sur les sciences et la philosophie de l'image. Tradução José Carlos de Paula Carvalho. Paris: Hatier, 1994.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.
- FREITAS, Alexandre Simão. O círculo mágico e a arte de deixar-se repetir na infância: exercitação e aprendizagem nas esferas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 317-339, maio-ago., 2018.
- GANDINI, Leila. Espaços Educacionais e de Envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn *et al.* **As Cem linguagens da Criança: a Abordagem do Reggio Emilia na educação da primeira infância.** São Paulo: ARTMED, 2011, p. 145-158.
- GUEDES, Adrienne Ogêda. FERREIRA, Michelle Dantas. O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 38, 2017, São Luís. **Anais...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf. Acesso em: 22 jan. 2017.

- KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, J. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação**, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898> Acesso em: 07 jul. 2018.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 07 jul. 2018.
- LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha H. Gurovitz. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.
- OLARIETA, Beatriz Fabiana. O sol e as laranjas: ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. **Revista childhood & philosophy**. Rio de Janeiro. v. 9, n. 17, p. 11-23, jan./jun., 2013. ISSN 1984-5987.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- RODRIGUES, Luiza Silva; ROBLE, Odilon José. Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, n. 78, p. 205- 224, set./dez, 2015.
- SILVA, Adriana; BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. *In*: **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SUASSUNA, ARIANO. **Iniciação à Estética**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Revista Educação e Realidade**. v. 30, n. 2, p. 261- 272, jul./dez., 2005.



CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA FRENTE AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

Glauca Maria dos Santos Cordeiro

INTRODUÇÃO

Como toda instituição social o espaço escolar é direcionado por desafios, lutas, tensões, que vão se afirmando historicamente nas sociedades, e que integram o processo de mudanças construídas e afirmadas nas instâncias do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Entre mudanças e diferentes concepções, temos percebido na sociedade contemporânea a inserção da lógica mercadológica na instituição escolar, exemplificada pela centralidade dos processos de avaliação em prol da tão almejada qualidade da educação.

No âmbito das práticas avaliativas temos acompanhado o que podemos denominar como um movimento de “desqualificação da prática”. De acordo com Ball (2005, p. 548), “a prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas. Os professores são ‘pensados’ e caracterizados de novas maneiras”. Assim, princípios como a autonomia e o protagonismo do professorado são deixados de lado, e substituídos por uma concepção de extremo controle, seja do exercício docente ou das aprendizagens dos/as alunos/as. Destaca-se também o conceito de competência instalado no projeto educacional, que não diz respeito somente aos resultados esperados dos/as alunos/as, mas incide também no professorado e efetivamente na prática desenvolvida em sala de aula.

Nessa perspectiva, no processo educacional tendo em vista uma abordagem histórico-social, as implicações do modelo de avaliação utilizado nos espaços escolares compreendem problemáticas sociais, refletidas cotidianamente nas instituições escolares. Vale salientar que, historicamente a avaliação tem sido entendida como mecanismo de classificação, hierarquização e seletividade de alunos vistos em uma escala de juízo de valor, e de saberes considerados válidos cientificamente.

De acordo com Marinho, Leite e Fernandes (2013, p. 330) vivemos “numa sociedade de avaliação, articulada a uma crença no poder dos números, das classificações, dos objetivos a atingir”. Dessa forma percebemos que, entre os saberes reconhecidos na educação formal, são privilegiados aqueles direcionados à racionalidade, passíveis de comprovação; em detrimento dos saberes relacionados às emoções, as sensações, a imaginação e a sensibilidade. Nesse sentido, não questionamos a relevância dos saberes racionais na formação dos sujeitos, como parte dos processos práticos do cotidiano humano; contudo, chamamos atenção à importância dos saberes sensíveis que na maior parte do processo formativo são deixados a margem.

Nesse contexto, a perspectiva da Educação Estética, ou seja, uma educação dos e pelos sentidos, que passa pela *experiência sensível* (MAFESOLI, 1996); apresenta-se como possibilidade de diálogo com o processo avaliativo, no intuito de promoção das instâncias ensino-aprendizagem numa dimensão capaz de articular razão e sensibilidade, em busca de uma formação humana integral. Embora nossa reflexão se assente na prática avaliativa, reconhecemos a potencialidade da estética em todo o âmbito educativo, como meio propulsor de uma educação para a sensibilidade e originalidade. Uma educação capaz de facilitar a partilha das experiências individuais, construídas no coletivo da sala de aula e na interação entre os sujeitos.

Isso porque o olhar estético lançado à educação, nos leva a refletir sobre o conhecimento sensível, que toca e provoca o ser humano de tal forma que o torna capaz de indagar as normatizações sociais, e recriar as concepções e discursos construídos sobre educação, avaliação e sobre a própria vida humana. Em outras palavras, pensar a educação estética significa ir ao encontro de nossas formas, enquanto sujeitos repletos de subjetividades, e desafiar o padrão quantificável de tudo e de todos, visto e perpetuado na sociedade contemporânea.

Portanto, diante do exposto questionamos: Como a proposta da Educação Estética contribui no processo de avaliação escolar? Esse questionamento é traduzido no seguinte objetivo: Identificar as

contribuições da Educação Estética no processo de avaliação escolar. Para tanto, este estudo de natureza qualitativa (MINAYO, 2000) apresenta como abordagem metodológica uma pesquisa bibliográfica. Destacamos ainda que este estudo se assenta na proposta teórica de autores como: Fernandes (2009) e Vianna (2002), que desenvolvem estudos sobre a avaliação dentro do processo educacional; bem como Maffesoli (1996) e Schiller (2002), autores vistos como referências consolidadas nos estudos sobre a Educação Estética.

Sendo assim este estudo está organizado, em um primeiro momento, na seção intitulada: *Prática Avaliativa como Prática Social Discursiva*, que evidencia questões relativas à relação entre Avaliação Escolar e o discurso consolidado sob Prática Avaliativa. Em seguida, segue com a seção: *Concepções de Avaliação Moldadas no Percorso Histórico Educacional*, dialogando com as concepções de avaliação da aprendizagem escolar afirmadas ao longo dos anos no âmbito educacional- avaliação como processo, medida, descrição, construção. Depois, na seção: *Educação Estética: A Experiência Sensível*, ganha ênfase o olhar estético como instrumento de significação da avaliação no processo educacional. Por fim, trazemos algumas considerações e as referências que subsidiaram nosso estudo.

PRÁTICA AVALIATIVA COMO PRÁTICA SOCIAL DISCURSIVA

Com a Teoria do Discurso (TD), passamos a entender que a prática avaliativa é uma práxis discursiva à medida que é investida de intencionalidades traduzidas nos discursos e na construção de sentidos. Salientamos que ao se falar em prática remete-se a ideia de um exercício, uma atividade. Em Vásquez (2007, p. 219) compreendemos que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Isso implica refletirmos que práxis é uma atividade orientada com uma determinada finalidade, e envolve sujeitos que atuam sobre uma realidade tendo em vista a transformação da mesma, através de atos individuais que se articulam com o coletivo; pois “a atividade mostra nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade concreta” (*Ibidem*, p. 220).

Sendo assim, a prática avaliativa entendida como práxis está intimamente associada ao contexto macro, ou seja, o contexto social, revelando os sentidos dos discursos produzidos e reproduzidos nas ações dos sujeitos no espaço escolar, de modo que,

Sendo a escola um sistema social complexo, composto por inúmeros sujeitos em relação, não necessariamente afinados em suas concepções ético-políticas e/ou técnico-operacionais, o esperado é que o trabalho coletivo que executam seja marcado socialmente pela heterogeneidade de suas histórias e itinerários (SORDI; LUDKE, 2009, p. 318).

Nesse sentido, compreender que avaliar é uma atividade que produz sentidos nas relações entre os sujeitos, indica um discurso avaliativo que não é fixo, levando em consideração o movimento contínuo de significações possíveis, que garante uma diversidade de enunciados. Assim, através da Teoria do Discurso compreendemos que os sentidos são incompletos, inacabados e temporários, e como alerta Pêcheux (2006), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (p. 53).

Vale salientar que a centralidade na TD não é a análise da linguagem, da estrutura de um texto ou do valor do uso da palavra em si, e sim a análise da realidade social onde reside a configuração dos sentidos. Dessa forma, o social é entendido como um discurso e a linguagem como um elemento da realidade social, e para compreendermos as práticas avaliativas e como estas se materializam na atuação docente, faz-se necessário enxergar as relações sociais que configuram essas práticas, partindo da lógica do produto (resultados avaliativos) ao processo.

Assim, compreendemos que a atribuição de sentidos remete diretamente ao social e envolve o protagonismo dos sujeitos e suas atuações. Partindo dessa compreensão refletimos que a avaliação é construída socialmente e não é um ato humano natural. Ela está presente em variadas situações do cotidiano, e por vezes não percebemos sua forte influência seja na tomada de decisões ou na valorização de um objeto ou de determinada situação vivenciada. As palavras de Villas Boas (2006, p. 77-78) exemplificam essa influência das ações avaliativas, vistas no cotidiano e refletidas nos espaços escolares, quando a mesma nos diz que, “não é à toa que se diz com frequência: professor nota 10; show nota 10; promoção nota 10; gás nota 10 etc. Como a avaliação está presente em todas as situações da vida, é natural que haja influência mútua entre a que se realiza na escola e a que acontece no nosso dia a dia”.

Seguindo essa lógica, todos nós avaliamos em algum momento de nosso cotidiano, mesmo que nas pequenas e corriqueiras ações, como a escolha de uma roupa. Nessas ações atribuímos significados

aos objetos, sujeitos ou situações, e assim adentramos na formulação de discursos. No âmbito da avaliação exercida nas escolas, os discursos avaliativos que traduzem aspectos vistos na realidade social como a classificação e a exclusão, significam práticas avaliativas que denotam posturas classificatórias a partir da aferição dos resultados do processo de ensino-aprendizagem; e excludentes não apenas de sujeitos alunos/professores como também de saberes não validados no processo educativo.

Nesta perspectiva, salientamos a importância do protagonismo dos sujeitos no espaço escolar em busca de novos sentidos e re-significações da avaliação exercida. Ao passo que quando professores/as se reconhecem como agentes sociais, possíveis mudanças são vislumbradas. Considerando o exposto, as ações desenvolvidas pelos sujeitos sofrem influência dos contextos sociais que as modelam e revelam os exteriores constitutivos dos discursos. Segundo Maffesoli (1996, p. 25),

Cada época tem suas idéias obsedantes que, é claro, não são nada além de pessoais, “essas são encontradas de diversos modos em todas as expressões societais como a literatura, os modos de vida, as múltiplas formas culturais, sem esquecer as ideologias.

Portanto, se encontramos situações de classificação nas práticas avaliativas, isso supõe pensarmos que estas traduzem os “exteriores” que têm moldado o sistema educativo ao longo da história, bem como as concepções que subsidiam os discursos sobre avaliação no espaço escolar. Além disso, se faz necessário compreendermos que nada é fixado ou definido de uma vez por todas, de modo que a avaliação desenvolvida nas instituições escolares se mescla entre novos e antigos sentidos e concepções sobre educação, sociedade, ensino, aprendizagem.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO MOLDADAS NO PERCURSO HISTÓRICO EDUCACIONAL

Acreditamos que da mesma forma que, falar em avaliação requer pensar a sua inquestionável articulação ao ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2009), não temos como pensar prática avaliativa sem refletir sobre as concepções que a regem e a caracterizam. E, para

compreendermos as concepções de avaliação do professorado, nos remetemos às proposições teóricas desenvolvidas em diferentes tempos e espaços.

Nesse sentido, ressaltamos que nos referimos à avaliação da aprendizagem como *processo*, justificando a tentativa de situar a trajetória histórica que tem sido construída juntamente com a evolução da própria educação e da avaliação educacional como um todo; e que cada momento histórico tem sua ligação e influência com os demais, sendo incoerente pensá-los de maneira dissociada e linear. Assim, as concepções que retratam o que entendemos por avaliação, refletem diferentes visões e prioridades construídas no sistema educacional; como também carregam em si sentidos de educação, de sociedade e de sujeitos educadores e aprendizes, que fundamentam e perpassam todo o processo avaliativo.

Sendo assim, a partir dos estudos de Vianna (2002) vemos que no começo do século XX o uso da racionalidade técnica nos espaços escolares fez da avaliação um instrumento de mensuração das aprendizagens dos(as) alunos(as), com a predominância de testes padronizados inspirados nos testes para medida da inteligência desenvolvidos por Alfred Binet¹ em 1905 nos Estados Unidos. Os resultados desses testes eram utilizados “na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de um baixo desempenho” (VIANNA, 2002, p. 48). Deste modo, assentados nas técnicas da psicometria² esses testes atendiam ao princípio da classificação dos(as) alunos(as) em escalas, através da quantificação de suas aprendizagens. Nesse contexto, destacavam-se como funções da avaliação, as noções de verificação, certificação e controle, dando ênfase à concepção de *avaliação como medida*.

De acordo com Fernandes (2009, p. 46) nesse período avaliação e medida eram sinônimos, e “em termos práticos de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que a administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados”. Nesta lógica a prática avaliativa do professorado assumia uma dimensão meramente tecnicista, ou seja, o professor-avaliador era um técnico responsável por medir a aprendizagem dos/as alunos/as e expressá-las em notas. Assim, a característica resultante dessa concepção é a compreensão da avaliação para

1 Pedagogo e psicólogo francês com grande influência no campo da psicometria.

2 Ramo da Psicologia vinculado às ciências exatas, que objetiva medir processos psíquicos através da elaboração de testes, conhecidos comumente como testes de QI.

classificar as aprendizagens, mensurá-las e ordená-las, marcada pelo uso constante de testes que remetem a uma norma padrão.

Depois, entre os anos 30 ao começo dos anos 60, a concepção de avaliação que ganha destaque diz respeito à *avaliação como descrição*, “que não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os/as alunos/as atingem os objetivos definidos” (FERNANDES, 2009, p. 47). Associado a essa compreensão, surge o modelo proposto por Ralph Tyler³ que redireciona o foco da avaliação, ao deixar de ser estritamente o desempenho dos alunos e passar a enxergar também o currículo das instituições escolares como instâncias necessárias de verificação. Isso acontece por meio da formulação de objetivos específicos às instituições, que permitem aferir a eficiência do ensino e o aprimoramento dos resultados esperados, e assim a avaliação “proporcionaria subsídios para uma análise crítica da instituição, possibilitando a reformulação de sua programação curricular” (VIANNA, 2002, p. 50). Em outras palavras, é justamente essa preocupação em caracterizar o currículo das escolas como meio em que os/as alunos/as pudessem atingir os objetivos previamente estabelecidos, que consiste na principal diferença entre o modelo de Tyler e os conceitos de avaliação vigentes na época.

Em seguida, a partir dos anos finais da década de 60 “sentiu-se que se deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 48). Isso implica dizer que os professores-avaliadores também seriam vistos como juízes, responsáveis por descreverem a maneira como os/as alunos/as aprendem e o que aprendem, enfatizando a busca por melhorar as aprendizagens através da identificação de aspectos de avanço e de falha no processo avaliativo. Seguindo esta reflexão, vemos que esse período é marcado pela obra de Scriven (1967) *Methodology of Evaluation*⁴, ao discorrer sobre a distinção entre a função somativa e a função formativa da avaliação,

A avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o

3 Pesquisador norte-americano de grande influência nos estudos sobre avaliação, em especial no uso dos testes. Considera-se que o termo *Avaliação Educacional* foi proposto por ele em 1934.

4 Nesta obra Scriven preocupa-se com a metodologia da avaliação educacional, destacando que o campo da avaliação é marcado por uma diversidade de abordagens e modelos resultantes de posicionamentos metodológicos distintos.

aprimoramento do que está sendo objeto de implementação [...] a avaliação somativa conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito (VIANNA, 2002, p. 86).

Nessa perspectiva, vemos que o conceito de avaliação somativa está associado ao propósito de certificação e valoração das aprendizagens, enquanto a avaliação formativa está atrelada à regulação das aprendizagens tendo em vista seu aprimoramento. Essas proposições conceituais implicam na busca por se conduzir uma avaliação que enxerga tanto a função formativa de regulação do processo avaliativo, como a função somativa de valoração do produto, de forma que ambas coexistam e se relacionem de forma complementar no processo avaliativo.

Assim, sob a ótica de uma avaliação designada por objetivos, por critérios previamente estabelecidos para a tomada de decisões no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, e baseada na verificação e coleta de informações do processo (formativa) e dos resultados (somativa), é possível evidenciar o surgimento da concepção de *avaliação como atribuição de valor* as aprendizagens e ao sistema educacional, que não rompe com as outras concepções, mas as ressignifica. Entre as ideias que emergem nesse período estão,

A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a coleta de informações deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2009, p. 50).

Neste viés, a avaliação desenvolvida nas instituições escolares ganhava novos contornos e suas concepções foram se tornando mais complexas. Em princípio compreendia apenas os/as alunos/as e suas aprendizagens no processo de avaliação, depois passa a incluir os/as professores/as e suas práticas de ensino, o currículo das escolas, os contextos e os sujeitos que compõem as instituições escolares, bem como os pais dos/as alunos/as. Entretanto, mesmo decorrido tanto tempo da existência dessas ideias, na prática avaliativa vivenciada no espaço escolar por vezes estas não são reconhecidas. Além disso,

essas ideias estão diretamente relacionadas à abordagem de avaliação formativa, confundida nas bases epistemológicas que a estruturam.

Segundo Fernandes (2009) a avaliação formativa que parece predominar nas práticas avaliativas existentes, não é a mesma que a avaliação formativa alternativa⁵ de inspiração cognitivista. Ou seja, em outras palavras há uma confusão na nomenclatura que habitualmente empregamos quando nos referimos à avaliação formativa, que a depender de suas características corresponde a práticas de avaliação somativa, orientadas para a atribuição de classificações. Assim, esclarece que somente quando “trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, no sentido em que deve contribuir inequivocamente para sua melhoria com a participação ativa dos alunos” (p. 61), é que estamos diante de uma avaliação de natureza formativa.

Ainda na década de 60, surge o modelo avaliativo proposto por Stake (1967) em seu ensaio *The Countenance of Educational Evaluation*, no qual destaca a existência de um lado formal e outro informal da avaliação. Para o teórico, “a avaliação informal depende de observações causais objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo [...] a avaliação formal depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados” (VIANNA, 2002, p. 127). Deste modo, sua reflexão compreende a fragilidade tanto do lado informal da avaliação revestido de subjetividade nos julgamentos, como do lado formal, atrelado a objetividade dos testes e normas. E neste sentido, o desafio reside justamente na possibilidade de se alcançar um equilíbrio entre estes lados da avaliação, pois ambos fazem parte do processo avaliativo. Ademais, o teórico tece considerações sobre as abordagens qualitativa e quantitativa das avaliações e/ou pesquisas. Para ele, as duas abordagens se complementam na formulação de novos conhecimentos sobre determinado objeto, passando a ser interpretado por diferentes óticas.

Vale destacar que as idéias de Stake tiveram papel relevante na origem do que os estudos indicam ser a chamada avaliação responsiva. Sobre essa perspectiva de avaliação, compreende-se que seu principal objetivo reside em propor que todos aqueles que de alguma forma fazem parte do processo educacional sejam ouvidos. Neste sentido, a avaliação passa a ser vista como uma “construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o

5 Nomenclatura sugerida por Fernandes (2009), dada a compreensão de ser uma *alternativa* à avaliação psicométrica. Outros autores a designam por *avaliação autêntica*, *avaliação contextualizada*, *avaliação reguladora* entre outros termos, que têm em comum o princípio centrado na melhoria das aprendizagens.

envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula” (FERNANDES, 2009, p. 56).

Assim, destaca-se a concepção de *avaliação como construção*, que considera além dos sujeitos e contextos, a metodologia e a epistemologia que a fundamenta, expressas nas práticas avaliativas. Em outras palavras, vemos que tanto a objetividade e o rigor dos testes padronizados, como a subjetividade, fazem parte da avaliação responsiva, com vistas ao uso de critérios coerentes com os sujeitos e objetos de avaliação. Nessa concepção de avaliação, há um rompimento com as concepções anteriores, ao ampliar o sentido da avaliação escolar através da perspectiva de construção social, ou seja, articulada com a sociedade e com os contextos não apenas internos à escola mais também externos.

Nesse breve panorama, foram destacadas quatro concepções de avaliação que estão relacionadas ao que Guba e Lincoln (2011) denominam serem gerações da avaliação. Para estes a evolução dos significados atribuídos à avaliação educacional assenta-se nas intencionalidades presentes nos diferentes contextos históricos e sociais; sendo possível a identificação de diferentes conceitos e perspectivas, que evidenciam o processo contínuo de construção e reconstrução das concepções avaliativas, suas influências e em muitos casos permanências nas práticas avaliativas dos dias atuais.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

Conforme refletimos, tanto as concepções como as práticas avaliativas estão inscritas em um movimento de contínua transformação, em busca de novos olhares lançados ao espaço escolar. Dessa maneira, acreditamos que pensar a educação estética como educação para a sensibilidade, é resultante desses novos olhares, que exigem dos/das professores/as uma constante interação com seus alunos/as, de forma a favorecer o diálogo formativo como elo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se necessário não apenas reconhecer os/as alunos/as como construtores ativos deste processo, mais também a proposição de diferentes metodologias, que possibilitem ir além das práticas pedagógicas tradicionais- excludentes e classificatórias.

Nesse sentido, a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem vista em uma dimensão estética da educação,

considera o/a aluno/a como ser humano em constante descoberta e aprendizado de si e do mundo, que significa as pessoas e os objetos ao seu redor de formas diferentes, a partir do que sente e vive nos mais variados contextos dos quais fazem parte. Desse modo, o ato de avaliar aliado à estética, objetiva auxiliar os alunos(as) a desenvolverem a capacidade de reflexão, e através desta ser possível contextualizar a realidade dos conteúdos explanados em sala de aula, criando meios de significá-los de maneira crítica inovadora e atraente.

Assim, o aprendizado adquire sentido, pois como considera Furlan (2007, p. 39),

Aprender implica esforço de elaboração própria, habilidade de argumentação com autonomia, saber pensar crítica e autocriticamente, produzir textos e materiais inteligentes, participação ativa envolvente. É sobre isso que o aluno deve ser avaliado e não pela quantidade de conteúdo que conseguiu reproduzir.

Isso significa refletir que não há como homogeneizar o aprendizado, pois seria o mesmo que buscar tornar igual ou controlar os sentimentos de cada pessoa, o jeito como cada um se relaciona com as habilidades e competências exigidas no processo educativo. A este respeito vale salientar que muito já avançamos através do debate proposto pelo olhar da Psicologia, na compreensão da existência de diferentes ritmos de aprendizagem e de que esta acontece de modo eficaz, quando é permitido ao aluno/a significá-la (PIAGET, 1969; VYGOTSKY, 1998; WALLON, 1968).

Nessa perspectiva, as contribuições da Educação Estética seguem o caminho de favorecer a aprendizagem significativa, que integra e desenvolve saberes e experiências humanas, na promoção de uma visão que vai além dos conteúdos e enxerga a formação integral dos/das alunos/as, na construção de valores como empatia e respeito, necessários à relação no espaço social como um todo. Assim, compartilhamos da compreensão de que a formação da sensibilidade é, “a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhoria do conhecimento” (SCHILLER, 2002, p. 47).

Seguindo esta lógica, vemos que o pensamento filosófico-estético de Schiller, revela a relevância que o olhar estético possui no espaço educacional, por possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade na relação com o outro e consigo mesmo. Lembrando que essa

sensibilidade não está dissociada da razão, pois como chegaríamos à formação integral dos sujeitos se privilegiarmos apenas uma das dimensões? Além disso, seria viável avaliar a aprendizagem dos/as alunos/as apenas pela capacidade de memorização daquilo que eles conseguem reproduzir dos conteúdos ensinados?

Sobre essas questões, vemos que a separação entre razão e emoção se torna cada vez mais aparente e marcante nas instituições escolares, como um reflexo da classificação socialmente aceita e perpetuada dos conhecimentos humanos; e da concepção de avaliação como atribuição de valor. Para Schiller (2002), o ser humano moderno tem suas potencialidades separadas e vistas como opostas; de um lado a sensibilidade, do outro a razão. Ao estudar a sociedade grega clássica e a sociedade moderna, o mesmo compreende que o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do pensamento científico tiveram por base a especialização dos conhecimentos por áreas, influenciando tanto na organização social como também na integridade do ser humano,

Entre nós, é-se tentado a afirmar, as faculdades da mente manifestam-se também divididas na experiência [...] e não vemos apenas sujeitos isolados, mas também classes inteiras de pessoas que desenvolvem apenas uma parte de suas potencialidades, enquanto as outras, como órgãos atrofiados, mal insinuam seu fraco vestígio [...]. Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência (SCHILLER, 2002, p. 36-37).

Essa dicotomia entre razão e sensibilidade resulta em uma crescente ausência de experiências sensíveis, associada às normatizações sociais que podam a capacidade humana de expressar-se. No âmbito educativo essa dicotomia é percebida nas disciplinas ofertadas no espaço escolar, que segregam o conhecimento em uma escala de medida e juízo de valor. Assim, em busca da formação integral dos sujeitos, a estética apresenta-se como possível elo entre os saberes racionais e sensíveis, no entendimento de que, assim como o ser humano é constituído por razão e sensibilidade, também a formação educativa é direcionada a integrar essas instâncias, e mais que isso, possibilitar novas formas de ser e estar no mundo.

No que concerne à avaliação, a busca por uma aprendizagem significativa que considera os saberes sensíveis, enxerga o processo de ensino e aprendizagem como relação dialógica entre professor-aluno. Consequentemente, a capacidade de reflexão passa a ser necessária tanto ao professorado como aos alunos/as. Em outras palavras, compreendemos que a aprendizagem a partir de uma experiência sensível só pode ser vislumbrada quando o ensino também perpassa a sensibilidade. E juntos, numa compreensão complementar e não hierárquica, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, ganham novos sentidos nas instituições escolares; a partir de uma visão humanista e não instrumental da educação.

Nessa direção, o olhar estético torna-se instrumento de avaliação da aprendizagem e do ensino, implicando na valorização das experiências vivenciadas que superam as notas das cadernetas e o processo de quantificação de tudo e de todos. Na abertura possibilitada pela ideia de avaliação dialógica que atende a concepção de avaliação como construção, a percepção estética compreende os sujeitos, os contextos e o próprio processo educativo, propiciando a mobilização do pensar, do sentir e do agir individual e suas implicações no coletivo escolar e social.

Nesse sentido, passamos a refletir que avaliação e estética caminham em passos muito aproximados, em situações que extrapolam os muros das escolas e situam-se nas ações mais simplistas do cotidiano humano, como o ato de escolher uma roupa. Nossa escolha passa por critérios estético-avaliativos e não é feita por um acaso ou de qualquer maneira. Nisto reside à importância de conhecermos o que há por trás das práticas avaliativas desenvolvidas nas salas de aulas, pois as concepções nelas expostas, tanto caminham em direção de uma avaliação mais humana e sensível, como em direções contrárias e que mantêm a perspectiva de uma racionalidade técnica.

Com isso, enfatizamos que a educação da sensibilidade nos permite lançar novos olhares à avaliação escolar, na medida em que assim como o ato de avaliar exige de nós criticidade e reflexão, a educação estética também compreende essas ações, contudo, baseada em um propósito inclusivo e não classificatório. Assim, permite uma aprendizagem que vai além do processo de memorização dos conteúdos, pois estes passam a serem significados e significantes na vida de cada aluno/a. O conhecimento estético atrelado ao fazer avaliativo pressupõe também a superação do erro como meio de punição, tendo em vista a possibilidade de ser entendido como fonte de aprendizado, e re-significação dos caminhos percorridos no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, ressaltamos que a perspectiva estética na educação, contribui para uma leitura crítica da realidade, vista e valorizada por diferentes ângulos, que vão além dos conhecimentos racionais; incluindo também as sensações, emoções e sentimentos, como conhecimentos sensíveis que trazem como ponto de partida as experiências concretas dos/das alunos/as, em vistas à elaboração de um conhecimento integral e harmonioso. Nesse contexto, o ato de avaliar não se baseia na busca de certezas e acertos, expostos em relações numéricas por vezes vazias de sentido e da própria aprendizagem. Avaliar esteticamente falando, significa enxergar o que não pode ser quantificado em uma nota, entender as relações humanas desenvolvidas no espaço escolar como momentos reais onde a aprendizagem aliada à experiência estética, acontece de fato.

Requer que, enquanto professores/as nos sensibilizemos no/pelo processo educativo, para então poder desenvolver em nossos alunos/as a sensibilidade, compreendida como um exercício contínuo de olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo, de maneira crítica e equilibrada; em busca da *curiosidade epistêmica* (FREIRE, 1996), que nos move rumo ao novo e ao encontro com a diversidade de saberes e de maneiras de ser e estar no mundo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Reconhecer a formação por via da educação estética, implica experimentarmos na postura de professores/as, novas formas de acompanhar a aprendizagem dos/das alunos/as, de sentir e escutar, de avaliar o processo de ensino e aprendizagem; bem como de construirmos um projeto educativo crítico e potencializador de ações transformadoras dos sujeitos que dele fazem parte. A proposta da educação estética traz ao centro do debate um aspecto da educação colocado em segundo plano: a sensibilidade. Este aspecto provoca em nós uma reflexão em torno da criatividade do fazer sensível, orientada pelo viés da formação integral dos sujeitos. Nessa formação, fica evidenciado que a manifestação sensível dos/das alunos/as nas atividades desenvolvidas pelas instituições escolares, é possível quando antes destes, os próprios professores/as experimentam o fazer estético, como possibilidade de expressão e criação.

Ao enfatizar a relação do ser humano com a sociedade, Freire (1981, p. 83) reflete que somos “seres que estão sendo, como seres

inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada”; e, nesse constante e contínuo movimento de formação humana que acontece no caráter individual e coletivo, o aprendizado muitas vezes decorrerá da mudança das concepções excludentes, que historicamente foram e continuam sendo naturalizadas, nas relações desenvolvidas no âmbito escolar e na própria sociedade como um todo.

Dessa maneira, a proposta de uma educação baseada na perspectiva estética supõe uma nova abordagem avaliativa que considera os/as alunos/as como capazes de refletirem sobre suas experiências individuais e coletivas, como também sobre os contextos nos quais estão inseridos; possibilitando a criação de condições para o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa. E nesse sentido, a prática avaliativa não se resume a atribuição de notas e conceitos, pois ao considerar a realidade social e as experiências dos/das alunos/as, esta passa a instigar o desenvolvimento da capacidade de sensibilização, como parte de uma formação humana integral e crítica dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências, divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUBA, Egon G., LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução: Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago., 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2006.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem:** numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 313-336, 2009.
- PIAGET, Jean. **Tratado de psicologia experimental:** a interação. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional:** Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2002.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006.



A EDUCAÇÃO DOS/PELOS SENTIDOS NA PEDAGOGIA CULTURAL DO CIRCO

Monique Nunes de Carvalho

INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido tem como áreas de pesquisa a educação dos/pelos sentidos no circo, pedagogia cultural do circo e a pedagogia do sensível. Assim, buscamos dialogar sobre a educação dos/pelos sentidos na práxis da Pedagogia cultural circense, orientando-se na construção da razão sensível, tendo como pressuposto a compreensão de que a arte do circo fomenta o imaginário e as sensibilidades, logo, desponta seu caráter educativo que influencia na vivência social.

Diante dos elementos citados, optamos por estabelecer uma compreensão sobre a educação dos/pelos sentidos na pedagogia cultural do circo, trazendo o espaço circo para esta composição, por entender que este representa um lugar que desenvolve práticas educativas não-formais e informais, e por ser uma abordagem ainda pouco difundida no que concerne a produção científica em Educação, merecendo um olhar mais pertinente que possa delinear o seu trabalho junto à coletividade social.

Justifica-se também trabalhar essa temática: “A educação dos/pelos sentidos na pedagogia cultural do circo”, por se fazer necessário enxergar a educação por heterogêneas vertentes, a considerar os diferentes sujeitos e as diversas práticas educacionais da sociedade. É exatamente nesse ponto, da multiplicidade, que se inserem os circenses e suas propostas de trabalho quanto aos sentidos, estando estas engajadas no campo da educação.

A presente produção ainda envolve, desde seu alicerce, reflexões sobre artes, cultura popular, estética e imaginário, a buscar, para atender a perspectiva apresentada, a teoria maffesoliniana, que irá respaldar a pesquisa a partir da sua visão sobre a dinâmica da vida do homem e seus gestos na sociedade contemporânea carregada de características pós-modernas, a considerar a multiplicidade dos sentidos e a sensibilidade coletiva, estando ainda ligado à fenomenologia de Gilbert Durand, para compreender as contradições que provocam determinada linearidade cotidiana na tradição cultural da pedagogia circense, e tendo os estudos culturais como orientação para a compreensão da produção de cultura culminada no ambiente circense através da pedagogia, fundamentado na concepção de que cultura condiz com modo de vida, intrínseco à características históricas.

O trabalho qualifica-se a partir dos conceitos descritos por Vergara (2009) e sua proposta de critérios quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, tem caráter exploratório, descritivo, explicativo. Dito exploratório, por nos aproximar do objeto para o levantamento de hipóteses acerca do tema “A Educação dos Sentidos na Pedagogia Cultural do Circo”, nos fazendo determinar o referencial trabalhado. Descritiva, por delinear a atuação da pedagogia circense em relação com a educação dos sentidos. Explicativa, por elucidar a possibilidade da extensão da pedagogia circense elencada à educação do/pelos sentidos, na realidade social coletiva. E quanto aos meios, aplica-se a pesquisa bibliográfica que serve para edificar o trabalho e de ancoro para o tema.

Na direção de lapidar o conteúdo, atuamos com a perspectiva metateórica e o método indutivo, a fim de dialogar com os teóricos selecionados para a fundamentação, que foram eleitos a partir da credibilidade e aproximação do assunto, principalmente sobre o estudo dos sentidos e das sensibilidades, estando estes esclarecendo e ampliando os conhecimentos sobre tais conceitos.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, por se aproximar com mais precisão das subjetividades que a temática aponta, com a finalidade básica estratégica, no intuito de construir novos conhecimentos com a possibilidade de inferências a partir dos resultados.

A metodologia do trabalho foi construída neste formato por estes atenderem ao que propomos nos descritores anteriormente citados, onde trazem embasamento e esclarecimento sobre educação dos/pelos sentidos, pedagogia cultural do circo e pedagogia do sensível.

Sendo considerados todos estes aspectos e por ter se realizado o estado da arte acerca do tema, que resultou na constatação de que

a discursão permeia o campo das produções que envolve a pedagogia circense, circo e a educação do corpo, circo social, entre outras, o estudo pretende responder o seguinte questionamento: De que maneira a educação dos/pelos sentidos se integra na pedagogia cultural circense?

Neste sentido, a pesquisa busca como objetivo geral, compreender a relação existente da educação dos/pelos sentidos na práxis da pedagogia cultural do circo. Objetiva em específico: a) Analisar a prática da pedagogia cultural circense e sua relação com a educação dos/pelos sentidos, abordando a construção da razão sensível, a educação estética e o imaginário; b) Discutir sobre educação e sensibilidades no circo a partir da pedagogia do sensível, reconhecendo-a como democrática e transformadora; c) Identificar alternativas para a extensão da educação dos/pelos sentidos, produzida na pedagogia cultural circense, para a coletiva realidade social.

Esclarece-se ainda o envolvimento do tema com a educação, por este objetivar responder de que maneira a educação dos/pelos sentidos se integra na pedagogia cultural circense, aliando-se aos recursos de compreender, analisar, discutir e identificar esse fator junto ao seu contexto histórico, que traz arraigado às aprendizagens, ensinagens, saberes, fazeres e sentires no mundo do circo, a luta pela subversão dos preconceitos e estereótipos, no recurso das práticas sociais.

Para tanto, o estudo estará dividido em duas sessões: *Educação dos/pelos Sentidos e Pedagogia Cultural Circense*, que aborda a Práxis da educação dos/pelos sentidos na educação circense; e *A Extensão dos Saberes e Sentires do Circo*, que discorre e reflete sobre A educação dos/pelos sentidos produzida através da pedagogia cultural circense e suas possibilidades para a coletividade social. Assim, o trabalho está ancorado, principalmente, nos teóricos Silveira (2006), Tucunduva e Molinari (2010), Maffesoli (1996/1998), Durand (1994), Rodrigues e Roble (2015), Araújo (2009), entre outros.

EDUCAÇÃO DOS/PELOS SENTIDOS E PEDAGOGIA CULTURAL CIRCENSE

Percebemos como importante a temática que aborda a educação dos sentidos e percorre na análise da pedagogia circense, com ênfase em sua tradição cultural.

Assim, versaremos sobre tais objetos a fim de associá-los, na perspectiva de constatar suas confluências, sem deixar de considerar

suas essências individuais, reconhecendo os vieses que promovem o amálgama da educação pelos sentidos e da educação do circo, com olhar zeloso às suas práxis, numa ação que reconheça e aprecie o desvelamento desse encontro que fomenta a educação sensível.

Nesta proposta, o diálogo principal se dá entre Silveira (2006), Tucunduva e Molinari (2010), Maffesoli (1996, 1998), Durand (1994) e Rodrigues e Roble (2015).

PRÁXIS DA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS NA PEDAGOGIA CULTURAL CIRCENSE

O circo, historicamente, é conhecido como meio de entretenimento e lazer, e a educação é o que favorece e orienta a formação cidadã para o bem viver. Entretanto, é possível uma reflexão acerca destes aspectos atrelada à estética, que nos permite uma compreensão de mundo através da interpelação à essência do belo, o que faz desabrochar o seu aspecto sensível, sendo concebível desse modo, pensar como acontece a educação pelos sentidos no ambiente circense.

Consideremos que os circenses, consoante Silveira (2006), se estruturam em duas formas básicas de organização: O Circo Família ou Tradicional e o Circo Novo ou Contemporâneo, expresso em trupes, caracterizando-se por mudanças, inovações e renovações que estabelecem também diferentes usos do corpo. Inerente ao uso do corpo está o uso dos sentidos, portanto, é perceptível que a educação pelos sentidos é conexas à tradição cultural circense.

A análise em estudo, contempla e reúne os caracteres explanados: estética, sensibilidade e educação pelos sentidos, através da exploração da educação do/no circo e sua produção da sensibilidade¹ que emerge das práticas educacionais produzidas nestes cenários, como sendo um exercício de nortear e estimular o outro para o desempenho rotineiro e habitual de atitudes e pensamentos, gerando uma *aprendizagem* que, segundo Pieri (2009), deve acontecer num movimento dialético e dialógico, onde, mutuamente, se aprende e se ensina, criando, recriando e descobrindo novos conhecimentos, o que nos faz entender que as relações compartilhadas concebem a educação.

1 Termo utilizado por Maffesoli como forma de dar conta da encarnação do mito, quando trata dos sonhos e da realidade.

Para Abbagnano (1962) *apud* Araújo (2009, p. 202), o sensível “é o que pode ser percebido pelos sentidos” e a Sensibilidade, estão na “esfera das operações sensíveis do homem”, revela a “capacidade de receber sensações e de reagir aos estímulos [...], de participar das emoções alheias ou de simpatizar”.

Soares e Madureira (2005) *apud* Tucunduva e Molinari (2010), explicam que as Artes Circenses, permitem a transformação de um elemento do cotidiano a partir da interpretação pessoal do artista e a expressão do resultado através das diversas técnicas circenses. Em meio às diversas técnicas e possibilidades para a aprendizagem, encontramos o caráter lúdico que é intrínseco às atividades circenses.

Fundamentados nessa disposição, se faz oportuno nortear e delinear as suas práxis tradicionais brincantes que se relacionam com a educação dos sentidos. Por ser lúdico, o circo potencializa alegrias e prazeres, exprimindo alma, corpo e espírito, provocando uma criatividade existencial, no que afirma Maffesoli (1998), que a “verdadeira” vida, pode estar no outro, num dado lugar e em dada socialidade. Essa é uma observação que demonstra o aguçamento da(s) sensibilidade(s) do ser humano através da pró-atividade circense.

Uma vez aguçada a sensibilidade do indivíduo, podemos encontrar o encantamento, que se refere ao grande prazer que se tem em reação ao algo bom que se percebe, se ouve, se vê... Nessa perspectiva do encantamento, Duarte (1995) *apud* Silveira (2006, p. 13), nos diz que os artistas parecem situar-se entre o humano e o divino. Ao conceber o artista circense com um ser mítico, enxergamos que o seu papel social não é superficial, pois, dentro da visão platônica é a imagem mítica que fala diretamente à alma onde a dialética bloqueada não pode mais penetrar (DURAND, 2000, p. 32). Então aí pode estar à magia da tradição circense, já que este é composto por artistas.

Envolto por um véu de mistério e encantamento as Artes Circenses sempre fizeram parte do imaginário popular. A sua história mostra como essa arte é um importante elemento de formação cultural que se faz presente em sociedades do mundo todo. O Circo, portanto, pode ser analisado não somente enquanto um ramo das artes, mas como um princípio gerador de arte através da exploração das capacidades corporais frente a elementos externos. A principal característica dessa nobre arte é a sua flexibilidade de trazer para seu espetáculo as mais diversas manifestações artísticas e culturais, excitando sempre a imaginação do público com o desafio das capacidades do homem (TUCUNDUVA, MOLINARI, 2010, p. 2).

Ao pensarmos no que se refere a imaginário, imaginar, imaginável, imaginativo, imaginação e todos os outros derivados de “imaginari”, que vem do latim e significa “formar uma imagem mental de algo” do público circense, pensamos também em quais sentidos são aflorados, gerando subitamente essa representação do espaço circo e seu conteúdo. Tucunduva e Molinari (2010, p. 5), explicam que:

claro que o ponto chave primordial do trabalho com a Arte do Circo é a sensibilização dos sentidos para aflorar a essência criativa humana, e a partir desse ponto, através de técnicas e ferramentas circenses, ampliar a liberdade de expressão do sujeito para iniciar a exteriorização desse mistério íntimo que representa verdadeiramente a autenticidade e a singularidade da experiência humana particular. Não se trata somente de um momento ou de uma função performática, mas sim da urgência interior de sermos a nossa realidade, e integrar o corpo, a motricidade e a intencionalidade com plenitude. Assim, ao trabalhar com as Artes Circenses, deve-se partir de uma visão holística do ser humano, buscando através da prática corporal o desenvolvimento da consciência integrativa do ser humano, sendo a arte um pilar fundamental para a formação do sujeito em sua complexidade.

Dessa forma, germinar e dispor o(s) sentido(s) e sentir(es) do outro, na pedagogia circense, envolve o despertar da dimensão poética que existe nele – no outro, é uma dialética de ser no outro, com coletividade e individualismo, para formar² em sentido amplo, em toda sua estrutura, conforme explicado por Maffesoli (1996), a identificação com os espaços e suas práticas, não somente com o corpo, mas também com a mente, não sendo de modo substancial.

Pensemos na obra de arte “Os cinco sentidos” do pintor austríaco Hans Makart (1840-1884), que no período do simbolismo produziu com estilo naturalista e expressão poética, o retrato de ninfas ouvindo, cheirando, provando, vendo e tocando, trazendo aparências sensíveis e expondo emoções as quais podemos associá-las aos sentidos despertados através da pedagogia do circo a ativar as percepções imediatas.

2 Aplica-se o termo “formar”, por se compreende que a forma se constitui socialmente na multiplicidade do EU no ambiente comunitário, entendendo que a comunicação se dá a partir da organização do que sentimos, e que a forma ainda contém em si, filosoficamente falando, a dicotomia Apolínea e Dionisíaca do racionalismo e das emoções.

Para exemplificar as inúmeras atividades que transcorrem no mundo circo, seria necessário um trabalho bem mais extenso, mas vamos pontuar algumas situações que convergem com a educação dos sentidos e que são mais populares culturalmente para os espectadores.

Vejamos, a construção visual relacionada às cores e formatos dos circos, externa e internamente, já propõem um caráter descontraído e divertido, ou seja, o contato visual é convidativo para que se construa uma expectativa de um ambiente alegre, dinâmico, festivo e animado; a trilha sonora do antes, durante e depois de cada exibição, incluindo abertura, intervalo, venda de lanches, encerramento, nos faz perceber previamente o que vai acontecer, sendo através da audição – música ou até entonação vocal do animador, se apresentação é mais infantil, sensual, dramática ou impressionante; o olfato é totalmente excitado pelas comidas típicas vendidas no picadeiro, como a pipoca e até mesmo o cheiro do plástico das lonas dos circos tradicionais; o paladar está associado ao que comemos quando se está nesse tipo de local; e o tato é provocado pelo contato físico, pelo calor humano iniciado nas filas para aquisição de ingressos, passando pelos assentos próximos e geralmente lotados, até os convites dos artistas aos espectadores, de participarem diretamente, interagindo mutuamente.

Esses são exemplos comuns de como o aspecto sensível faz parte da tradição cultural do circo, que ativam as percepções imediatas, mas sendo observado sem pormenores. Porém, existem aspectos muito mais envoltos, internamente, para a comunidade circense, que se prepara para efetivar esses estímulos no público, sendo que primeiro precisam ocorrer neles, nos atores do circo, já que “[...] a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”, Freire (1987, p. 73), reiterando exatamente o que podemos chamar de pedagogia circense. Para facilitar a compreensão sobre o exposto, apoiamo-nos na colocação de Araújo (2009, p. 209),

Aprendemos e compreendemos de forma mais intensa aquilo que atravessamos e que nos atravessa por inteiro, na nervura das experiências vividas/viventes [...] o que nos atravessa desde dentro, mobilizando a corporeidade, a pregnância dos sentires e, de modo implicado, a consciência compreensiva, a espiritualidade, inspira e infunde o elã do anímico, a polifonia dos Sentidos de existir.

Há uma diversidade de fatores que constituem a comunidade do circo, como imagem, corpo e movimento, que afluem com a

motricidade física, e se une com os aspectos psicológicos e sociais, como a produção do riso e as relações de interação e valorização do e com o outro. E por isso, o intelectual deve saber encontrar um *modos operandi* que permita passar do domínio da abstração ao da imaginação e do sentimento ou, melhor ainda, de aliar o inteligível ao sensível”, nos diz Maffesoli (1998, p. 304), para transferir a educação sensível circense para a esfera social, gerando justamente a homogeneidade do lúcido com lúdico a considerar o sensível como elemento central no ato do conhecimento, e ainda, ousaríamos acrescentar dizendo que no ato do autoconhecimento.

A unidade entre estética, potencialidades sensoriais e formas, estão no corpo da educação circense, que faz parte do universo das mediações simbólicas na qual se expressa o imaginário. E esse imaginário, segundo Durand (1994, p. 34), se define como a incontornável re-pesentação, a faculdade de simbolização, de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente.

Seguindo o conceito de Durand (1994, p. 12), todo pensamento humano é representação, assim passando pelas articulações simbólicas. Mais um argumento que alia imaginário, representação e estética, nas manifestações sensíveis dos sujeitos, elencando claro, a imaginação às realidades culturais dos envolvidos.

No exercício da imaginação do público, o circo suscita todos os sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar, num movimento ora linear, ora aleatório, mas que ficam fixados na consciência tornando-se memória, externando os espaços físicos da arena picadeiro, sendo constituídos como práticas e tornando-se saberes e possibilidade para a coletividade social. Isso gera, ou pode gerar, uma razão sensível.

Uma razão sensível, em suma, não despreza a racionalidade e compreende a capacidade lógica humana como um fator essencial a seu desenvolvimento cognitivo e social; contudo, nota a incapacidade de isolar o dado racional do dado sensível, assumindo a ação humana como uma amálgama inevitável desses fenômenos equivocadamente alocados em setores distintos de nossa existência. É nesse sentido que uma razão sensível parece conclamar a educação pela e para a sensibilidade. Não se trata, portanto, de uma perspectiva de substituição, mas de uma conjugação já tardia das capacidades humanas em sua totalidade e, quem sabe até, numa perspectiva futura da compreensão mais visceral de sua indissociabilidade fenomênica (RODRIGUES; ROBLE, 2015, p. 216).

A pedagogia circense, através da educação dos sentidos, trabalha o “ser múltiplo – saber o que é o outro”, pois, “[...] seja no aspecto educacional, político ou social, é preciso acreditar nas possibilidades de todas as pessoas, sem distinção”, esclarece Jabob (2003, p. 43). Portanto, nos é possível perceber um dado contemporâneo da educação dos sentidos como notar a importância do corpo nesse processo, afirmam Rodrigues e Roble (2015, p. 208).

A EXTENSÃO DOS SABERES E SENTIRES DO CIRCO

A arte do circo sobrevive entre a dicotomia da grandeza e do desprezo nos olhos da sociedade, tendo arraigado em suas práticas duas âncoras: a valorização e união da família e a liberdade do corpo.

Apresenta em seus espetáculos a teatralização da vida, percorrendo entre a tragédia e comédia, ao mesmo tempo em que traz emoção, sedução e envolvimento. Atua entre a realidade e o sonho, grita através de vozes emudecidas, denota subjetividade e objetividade, e não reprime. Exprime fantasia, misticismo e racionalização, numa dialética que envolve o lúcido e o lúdico, tendo como principal instrumento o corpo, e conexo a este, a multiplicidade dos sentidos que tem.

Isto posto, buscar-se-á trazer para esta sessão a ação da educação dos sentidos produzidas na pedagogia circense, e suas possibilidades de extensão para a coletiva realidade social, a fim de que possa emergir através da inquietude em relação às realidades de repulsa sobre o diferente, visivelmente apresentadas no contexto societário, o estímulo a se conhecer as variadas características pedagógicas culturais do circo e explorar meios que apoiem as minorias circenses, de modo a propiciar visibilidade a estes grupos.

A educação dos/pelos sentidos produzida através da pedagogia cultural circense e suas possibilidades para a coletividade social

Há uma importância de transpassar saberes e costumes da vida circense de geração para geração, incluindo entre esses, a razão sensível, pelo fato de, como esclarece Silveira (2006), os espetáculos circenses constituírem importantes momentos da vida cultural da sociedade moderna, influenciando o cotidiano dos habitantes dos locais por onde passam.

Desse modo, é reconhecido o sujeito circense como sujeito de saberes, e o espaço do circo como espaço de possibilidades outras para aprendizagens, ou seja, possibilidades pedagógicas, a partir de “práticas educativas” que é definida como o ato ou efeito de realizar algo. Está na ação que pode não ser necessariamente, planejada. Em vista disso, podemos descrever práticas educativas como o exercício de nortear e estimular o outro para o desempenho rotineiro e habitual de pensamentos e atitudes que beneficiem o coletivamente social.

Sendo assim, o circo é lugar onde se promove atividade de educação não formal, sendo aquela que corresponde a feitos educativos intencionados, porém fora do sistema de ensino; e informal, sendo não intencional, aquela que é determinada ao longo da vida.

A proposta então, tal qual Rodrigues e Roble (2015, p. 211) sugerem, é pensar nos sentidos humanos como elementos de potência no processo educativo. Pois, agora, as questões culturais não podem ser ignoradas no mundo da educação, para que não haja um distanciamento dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje, segundo o pensamento de Candau (2008).

Para facilitar nossa compreensão acerca da proposta de extensão da educação pelos sentidos germinada no circo para a coletiva realidade social, atentemos para o que diz Aldous Huxley, 2009 (*apud* RODRIGUES E ROBLE, 2015, P. 211) sobre a desvalorização dessa educação: “Nossa educação predominantemente verbal desconsidera que a experiência dos sentidos possa abrir as portas da percepção. Encontramos potência no processo educativo por meio dos sentidos, uma vez que a experiência é imprescindível nesse contexto”.

Daí a necessidade do aprofundamento do uso e reconhecimento dos sentidos no fenômeno educar. Reeducar a atividade do ver para o olhar, por exemplo. Queira-se ou não, o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. Numerosos são os indícios que, ao contrário, acentuam seu aspecto essencial, diz Maffesoli (1998, p. 292).

A educação pelos sentidos no circo propõe, naturalmente, dá visibilidade ao corpo, através da carga imaginária que o humano é capaz de desenvolver. O inconsciente abre espaço para a imaginação poética, que também é estética, a partir da aparência. E assim, pode ser percebido, mais uma vez, o encontro da imagem com imaginário, fazendo atuar aquela união coesa entre o sensível e o inteligível.

Esse olhar sobre o corpo permite ver que, na arte circense, voltada para o entretenimento e espetáculo, encontraremos corpos que se expressam, que manifestam alegria, que 'brincam em serviço', que estão em jogo constante, acertando, errando e reconstruindo, numa plasticidade que encanta as plateias, objetivo maior do movimento corporal no circo. A ludicidade sem amarras de uma avaliação comparativa ou de uma necessidade do ganhar competitivo (SILVEIRA, 2006, p. 22).

E em concordância com Rodrigues e Roble (2015, p. 207) toma vulto a ideia de que, afinal, é com o corpo que o humano sente, se expressa e interage. E é por isto que a ideia é identificar possibilidades para a extensão da educação dos sentidos produzida no circo, para a coletiva realidade social.

A educação circense no argumento do seu envolvimento com as sensibilidades prospera uma educação humanizadora e humanizante, sendo, de acordo com Araújo (2009, p. 202), que quanto mais exercitarmos as potencialidades sensíveis, mais e melhor podemos aprender, compreender e vivenciar a dinamicidade dos fluxos do universo [...].

A dinamicidade das relações circenses é fator cultural. É transmissão de elementos de geração para geração, de valores, de normas, de costumes, de rituais, de artefatos, que acompanham as metamorfoses socioculturais sem se dissolver, atendendo o reconhecimento da diversidade e a inclusão do outro em sua realidade.

Nos coloca Maffesoli (1996) *apud* Rodrigues e Roble (2015, p. 214), que a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômico-políticas ou sociais, mas um conjunto de relações interativas, feito de afetos, emoções, sensações que constituem o corpo social, um conjunto sobre um movimento irreprimível de atrações e repulsões, e assim, confirma todo o nosso discurso sobre a importância dos aspectos sensíveis na educação em seus diferentes níveis. Os níveis de "educação" superpõem-se na formação do imaginário: a ambiência geográfica [...] inicialmente, mas já regulamentados pelas simbólicas parentais da educação, ao nível dos jogos (lúdicos), a seguir das aprendizagens (DURAND, 1994, p. 26). Quando o intelecto transcende a razão evolui, e chegamos ao estado sensível do ser, na proposta do ser-sendo e suas intensidades. E justamente nesse formato segue as ações vivenciadas no circo.

A educação circense também sugere um leque de possibilidades que permeiam a educação formal, abordando diferentes didáticas em sala de aula, ou seja, a prática pedagógica através da Educação do

Sensível, sendo essas ações educativas provocativas para a construção do ser-sendo e do ser-sendo-com-os-outros. Envolve o *educare* e *educere* numa proposta que aguça a ética, a estética, os movimentos e instintos pentasensoriais de modo multissensorial. Portanto, compreendemos sobre “ser-com-o-outro”, conforme Araújo (2009, p. 202), descreve:

A dis-posição do estado sensível nos possibilita o estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, de modo encarnado e radical, mediante os processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente, pensar, mediante por meio da nossa relação direta e originária com ele. Essa dis-posição desemboca em formas de saber – *sapere* – imbuídas do *elã* do vivido-vivente que traduzem um “enraizamento dinâmico”.

Essa dinamicidade dos sentidos é responsável pelas relações construídas nessa dialética, sendo também compreendido enquanto educação, por abranger e oportunizar os encontros de diferentes perfis culturais. São diferentes modalidades do educar, que talham os perfis humanos, concebendo a educação humanizadora.

Essa compreensão do educar, em suas diversas modalidades, considera este como um rito vivo de iniciação que ocorre nesses entre-lugares como encruzilhadas em que se interpenetram os diversos saberes e sentires, as crenças e os valores que constituem os repertórios de seus protagonistas. Esses processos de iniciação podem proporcionar afirmação das singularidades dos indivíduos e grupos, despertar o senso da interculturalidade, de com-partilhamento e de enriquecimento mútuo (ARAÚJO, 2009, p. 211).

A interculturalidade contextualiza com a nossa abordagem por estarmos versando sobre educação – dos sentidos – e, para Candau (2013), não há educação sem imersão nos processos culturais em que se situa. Não sendo possível uma experiência pedagógica “desculturizada”.

Nessa linhagem de interculturalidade e sentido(S), as atividades circenses podem ser concebidas como educação e surgir “como processo que pode conduzir aos compassos da reencatção da vida, do mundo, a ação de educar carece de invenção e de reinvenção

constantes, tanto em seus modos e formas quanto nos repertórios de seus conteúdos” (ARAÚJO, 2009, p. 216).

Essa perfilamento também constata uma proposta de Educação Libertadora nas práticas educacionais do circo, atendendo, ainda de acordo com Araújo (2009), uma pedagogia do encantamento que articula o educar com a *poiesis*, como fazer sensível e criante, imbuído de inventividade e que conduz a novos lugares, entre-lugares e Sentidos. Desse modo, a propositura lançada tem relevância social, desde a fase da infância dos indivíduos seguindo para a adulta, como Caramês *et al.* (2012) caracteriza:

[...] ao tratar as Atividades Circenses como uma manifestação lúdica do lazer, essas atividades podem ser consideradas como interesse artístico no âmbito do lazer e, também, representam a fantasia, o imaginário infantil e a diversão. Dessa forma, as crianças permanecem envolvidas com o lúdico, por meio do desenvolvimento da expressão corporal, o conhecimento sobre o corpo com jogos, brincadeiras e atividades. Cabe também propor resoluções de problemas e o desenvolvimento das relações sociais.

É importante considerarmos então, que as transformações circenses e as transformações sociais com a diversidade cultural, pedem atenção, consideração, e acima de tudo, diálogo. Sendo reconhecidas essas alterações sociais e unindo-as à valorização, reconhecimento e diálogo da/com a pluralidade, nessa circunstância, na atividade circense, gera visibilidade aos marginalizados, e resulta no entendimento da significância e valor que cada dissemelhança possui.

A educação dos sentidos no circo é um fator inclusivo, e consiste no equilíbrio do reconhecimento das diferenças. Já que, como dispõe Carone (1998, p. 173), a igualdade e a diferença são conceitos que expressam relações binárias nas quais dois elementos se confrontam com polos dialéticos. Igualdade e diferença, assim são ditos como dependentes, ao invés de divergentes. “É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência.” (SILVA, 2009, p. 74).

Assim, o exercer do trabalho educativo dos sentidos na pedagogia circense, é revertido para a proposta primeira de inclusão promove a sociabilidade e quebra paradigmas, combate preconceitos e possibilita a autoafirmação do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as observações realizadas foi possível legitimar a importância da temática, que além de pouco comentada, apresenta necessidade de divulgação e estudo, visto que a educação dos sentidos pode promover qualidade de vida a partir do amadurecimento das concepções, e se tratando da pedagogia circense, desenvolve o caráter imaginário intrínseco às atividades humanas.

Embora o estudo do tema não fosse uma prática cotidiana, foi aberto um leque de considerações quanto à educação dos sentidos na tradição cultural da pedagogia circense, como também determinadas possibilidades partindo do pressuposto que a construção do imaginário é inseparável e subjetivo à educação estética, resultando na efetivação da razão sensível.

A construção do trabalho se desenvolve enquanto meio reflexivo para a valorização da tradição da cultura do circo e todo o seu trabalho corporal carregado de significados, muitas vezes anulado e somente erotizado, sendo esclarecido que a educação segue num contexto muito amplo, não se limitando aos muros das escolas no formato de educação formal, mas seguindo um movimento de construção de saberes que reconhecem as individualidades, ao mesmo tempo que as multiplicidades culturais.

É certo que a pedagogia em suas diferentes configurações, respira responsabilidade social, e pensar sociedade, é pensar respeito, inclusão, valorização para os diferentes sujeitos oriundos de distintas realidades.

A análise nos direcionou a compreender vários discursos sobre o uso o corpo e suas nuances, sobre o encontro do sensível e inteligível, que muitas vezes nos são apresentados em polaridades distintas e distantes, estando estes, num movimento dialético e dialógico para a efetivação do desenvolvimento e realidade das capacidades do homem que não se limitam.

A análise, ainda nos possibilitou ampliar a visão sobre as personagens circenses e seus misticismos; e ressignificou nossas próprias concepções sobre os recursos pentassensoriais disponíveis em nosso corpo, compreendendo que estes atual em conjunto, e não de modo isolado.

Também nos atentou para o uso dos movimentos e a sua proposta de liberdade e sensibilidade, unidos na intencionalidade de provocar uma reconstrução do ser, e a construção do ser sendo no outro.

O trabalho nos aproximou da realidade teórico e prática da proposta em abordagem: A Educação dos Sentidos na Pedagogia Cultural

do Circo, expandindo-se por outros vieses da pedagogia, assim, descortinando mitos envoltos na cultura da pedagogia do circo, nos proporcionando o entendimento da verdadeira educação pelos sentidos e dos sentidos neste espaço, porém, mostrando que existe um longo caminho de pesquisa e trabalho a ser percorrido para uma conscientização do que realmente é essa vivência.

Por fim, destacamos que o estudo que ancorou-se na abordagem qualitativa de Vergara (2009), e sua proposta de critérios quanto aos fins e quanto aos meios, lapidada a partir da perspectiva metateórica e do método indutivo, que manteve diálogo com os teóricos selecionados para a fundamentação com a finalidade básica estratégica, nos possibilita a produção de novos conhecimentos com meios para inferências, trazendo esclarecimento sobre educação dos sentidos, tradição cultural e pedagogia circense.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno educar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 2, p. 199-222, ago., 2009.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- CARAMÊS, A.S. *et al.* Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. **Motrivivência**, Ano XXIV, n. 39, p. 177-185, dezembro, 2012.
- CARONE, Iray. **Igualdade versus diferença**: um tema do século. Coordenação de Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1998.

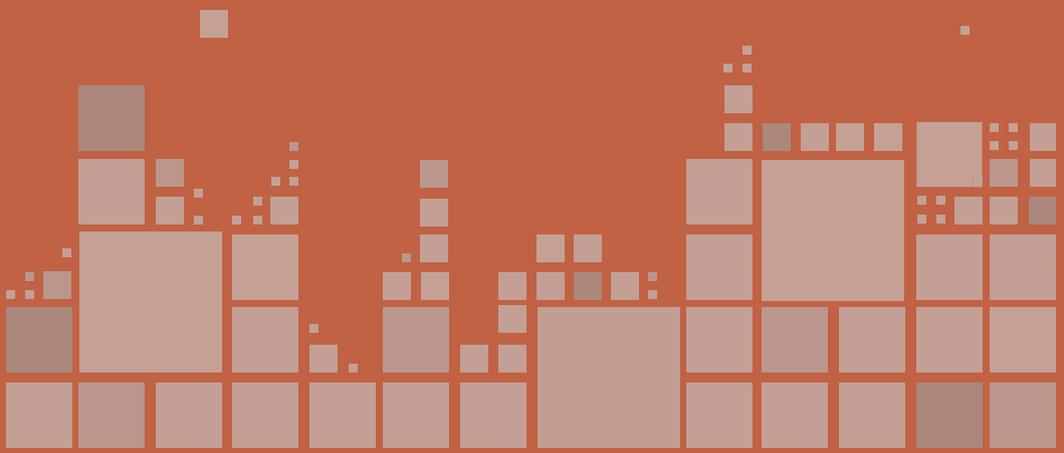
- DURAND, Gilbert. **Imaginário. Ensaio sobre as ciências e filosofia da época.** Tradução de José Carlos de Paula Carvalho. Colaboração de Isolda Paiva Carvalho. Revisão Técnica de Marcos Ferreira Santos. Paris: Hatier, 1994.
- DURAND, Gilbert. **Lo Imaginario:** de la traducción y el epílogo. 1. ed. Barcelona: Del Bronce, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JACOB, François. Igualdade x diferença: igualdade x desigualdade: queremos ser todos iguais ou queremos ser todos diferentes? *In:* FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly (orgs.). **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MAFFESOLI, Michel. Elogio da Razão Sensível. *In:* MAFFESOLI, Michel. **A iluminação pelos sentidos.** Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Tradução de Bertha Halpern Gutovitz. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p.137-149.
- PIERI, Neucélia Meneghetti de. Educação e sociedade: movimentos teóricos e práticos. *In:* SANTOS, Carla Sotero; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). **Educação o uno e o múltiplo.** Rio Grande do Sul: EDUCS, 2009. p. 83-99.
- RODRIGUES, Luiza Silva; ROBLE, Odilon José. Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. **Proposições**, v. 26, n. 3, n. 78, p. 205-224, set./dez., 2015.
- SILVA, Tadeu Tomaz da. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tadeu Tomaz da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- SILVEIRA, José Francisco Baroni. **Circo Girassol:** o saber circense incorporado e compartilhado. 2006. 203 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto; MOLINARI, Caroline Inácio.
Artes circenses na UTFPR: Relato de proposta pedagógica
multidisciplinar. **Anais...** V Fórum Internacional de Ginástica
Geral, 2010, Campinas / SP. Anais do V Fórum Internacional de
Ginástica Geral. Campinas: FEF/UNICAMP, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em
Administração**. 11. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

PARTE III

IMAGINÁRIO E
CONTEMPORANEIDADE





O REGIME NOTURNO PRESENTE NAS SIMBOLOGIAS DO MOVIMENTO *HARE KRISHNA*

Diálogos com a teoria
do imaginário de Gilbert Durand

Ivan Nicolau Corrêa
Everaldo Fernandes da Silva

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho discutiremos a noção de imaginário no contexto de um movimento cultural-religioso oriental, o *Hare Krishna*. Este estudo também consiste na variação de um tema de nossa pesquisa de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, intitulada: A Relação entre Educação e Sabedoria a partir da Tradição *Hare Krishna*: caminhos para a pedagogia consciencial¹.

As principais inquietações e questões que circundam o presente estudo perpassam as questões da insensibilidade, dos fundamentalismos e dos binarismos que afastam a possibilidade da diversidade. Pela presença de uma noção de educação que afasta a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico e a imaginação, formam-se pessoas despersonalizadas e maquinais, afastadas cada vez mais de si e do *outro*.

A partir das problemáticas apresentadas, temos a seguinte pergunta-problema: quais os principais sentidos de alguns dos símbolos do movimento *Hare Krishna* e suas contribuições à construção de uma educação centrada no imaginário? Nosso objetivo geral é, então, compreender quais os principais sentidos de alguns dos símbolos do

1 Dissertação disponível no Repositório Digital Attena, da Universidade Federal de Pernambuco, através do link: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39344>.

movimento *Hare Krishna* e suas contribuições à construção de uma educação centrada no imaginário.

Discutiremos a noção de imaginário e analisaremos as dimensões simbólicas presentes em algumas imagens encontradas no espaço comunitário da Ecovila *Vraja Dhama*, localizada na área rural de Caruaru, Pernambuco. A análise será feita na perspectiva teórico-metodológica da mitanálise de Gilbert Durand (1985; 1994), já que esta “designa um método de análise científica dos mitos visando-se à extração do sentido psicológico ou sociológico.” (DURAND, 1985, p. 246).

Objetivando aprender com as vivências e experiências, enriquecendo o aprendizado por meio do encontro da teoria com a realidade, optamos por uma abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 2001). Nosso trabalho também utilizará de observação participante, na perspectiva proposta por Gil (2008).

O IMAGINÁRIO: SIGNIFICAR A VIDA, “VENCER” A MORTE

Dentro do contexto das experiências humanas criativas, e de busca pelo sentido – ou sentidos – da vida, principalmente em relação aos sentidos últimos, ou em busca de respostas e/ou de “vitórias” em relação à angústia da morte e finitude, na sede de sentido da vida humana, podemos encontrar as religiosidades como caminhos e possíveis respostas a estas questões perenes que se materializam em formas de construção e transmissão sociais dos valores coletivos destas respostas às comunidades humanas.

Desde sempre a humanidade cria, imagina, busca sentidos para a vida, e, impulsionada por necessidades como aconchego, pertencimento afetivo e cósmico, luta e sobrevivência, elevação de sua condição pessoal (e de consciência), faz artes, filosofias (do século XVI pra cá no ocidente, a categoria ciências) e religiões. Daí insere-se a noção teórica do imaginário, que está diretamente ligada aos símbolos e mitos. Danielle Pitta (2005), apresenta-nos a noção em discussão a partir da significação de Durand. A autora dá voz a ele:

O imaginário – isto é, o conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do “homo sapiens” – nos aparece como o grande denominador fundamental onde vêm se arrumar (ranger) todos os procedimentos do espírito humano. O imaginário [...] é a norma fundamental [...] perto da qual a contínua

flutuação do progresso científico aparece como um fenômeno anódino e sem significado. Entre a assimilação pura do reflexo e a adaptação limite da consciência à objetividade, constatamos que o imaginário constitui a essência do espírito, isto é, o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante e contra o mundo objetivo da morte (PITTA, 2005, p. 15).

Concordamos com Pitta e Durand, e percebemos que o simbólico atravessa a vida humana a partir de sua necessidade de unir-se à vida e ressignificar as imagens da morte, da finitude. Sendo o imaginário constituído das imagens sociais e individuais criadas pelos seres humanos em suas experiências culturais, a materialidade simbólica nos alcança através das religiosidades, das artes, das produções imagéticas em geral. E, também, em modos de viver como o comer, o ouvir certas músicas, vestir-se, festejar, produzir rituais, pertencer a grupos sociais específicos, etc.

Durand (2012, p. 41), em sua reflexão sobre o trajeto antropológico – a incessante troca, a nível do imaginário – entre nossos desejos individuais (pulsões subjetivas), necessidades de plenitude, totalidades e experiências de encontro, e as intimações socioculturais ou imaginários objetivos, que emanam das coletividades, do meio cósmico, manifestando assim que o imaginário é um trajeto, uma dinâmica, um caminho em que a subjetividade e as pulsões (desejos) humanos se imbricam com os símbolos reveladores de uma dada necessidade humana apresentada como valor e/ou imagem social manifestada em um símbolo. Segundo o autor:

Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo. [...] o símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio (DURAND, 2012, p. 41).

O imaginário é estudado por vários pensadores como Edgar Morin, Michel Maffesoli, Mircea Eliade, Henry Corbin, Jean Baudrillard, entre/outros – além do próprio Durand – em profundidade, nos alargamentos de suas noções e investigações, trabalhados principalmente em relação ao papel da imaginação e de fatores “irracionais”

do psiquismo humano enquanto tradutor e construtor de conhecimentos e do próprio processo de pensar, de sentir e de ser no conjunto das inter-relações.

Com esta afirmação, compreendemos que o imaginário não existe e não se auto-reflete sem imagens. O pioneiro destes estudos de forma sistemática foi o filósofo/epistemólogo Gaston Bachelard (1884-1962) a partir de suas obras como *A água e os sonhos* (1912), *A psicanálise do fogo* (1938), *A poética do Espaço* (1957), *A poética do Devaneio* (1961), *A chama de uma vela* (1961), entre/outras, que contribuíram na inclusão e validação da poesia como forma de criação e obtenção de conhecimento, abarcando dimensões da vida e psique humanas que superavam a razão instrumental através das faculdades da imaginação próprias das experiências artísticas (e, também, das religiosas/místicas). Tais obras expõem uma análise e reflexão que preza pela união de contrários (razão e emoção), uma intuição e busca de uma razão interna, semelhante à noção de *ratio seminalis* que Maffesoli (1998) apresenta. Assim, o imaginário e sua proposta teórico-epistêmica a partir de Bachelard nos remete a uma poética do devaneio, ou ao sonho enquanto percepção e epifanias de alargamento da consciência (BACHELARD, 1988).

Em relação às reflexões e contributos deste autor e suas obras, Danielle Pitta (2005) nos diz que:

Pode-se considerar que com Bachelard, definitivamente, em relação às ciências humanas, a visão do homem como se fosse um objeto deixa de ser a mais importante. Segundo o filósofo, a validade do conhecimento é a mesma, seja ele adquirido pela experimentação ou pela poesia. Bachelard demonstrou com sua obra que a organização do mundo – ou seja, as relações existentes entre os homens, entre os homens e a terra, entre os homens e o universo – não é o resultado de uma série de raciocínios, mas a elaboração de uma função da mente (psíquica) que leva em conta afetos e emoções. Nessa perspectiva, ele coloca algumas ideias básicas: que o símbolo permite estabelecer o acordo entre o eu e o mundo; que os quatro elementos (terra, ar, água e fogo) são os “hormônios da imaginação”. O símbolo é, pois, dinâmico e a partir de tal constatação Bachelard estabelece a relação entre símbolo, imagem e imaginário: “O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é a imagem, é o imaginário. O valor de uma imagem se mede pela extensão de sua aura imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. Ela é no psiquismo humano a experiência da abertura, a experiência da novidade.” (PITTA, 2005, p. 16).

A partir do acima exposto sobre a obra de Bachelard e as relações e imbricamentos entre o imaginário e os símbolos, percebemos também que os símbolos nos acompanham diuturnamente. Muitos nos educam, nos formam. Transformamo-nos a partir deles e com eles, a partir de nossas faculdades emocionais, racionais e sensíveis, não apenas como objetos de uma racionalidade fria, mas como sujeitos em uma abordagem poética de inserção e percepção de realidades mais amplas que o mero juízo racionalizador em uma noção mais reducionista, quantificadora e mecanicista.

Os diferentes imaginários sociais nos perpassam a partir dos símbolos que damos valoração em nossas experiências cotidianas, em nossos atos de fé (confiança depositada) em um imaginário vivo, um capital e riqueza pensados socialmente, que educa, formando sentidos de vida, na sede de sentido do ser humano, moldando subjetividades, unindo mentalidades em torno de um ideal e imaginário social, alçando, alcançando mentalidades presentes nos valores de uma cultura de um povo ou comunidade: a imagem revela mundos².

Durand, discípulo de Bachelard, estruturou e caracterizou o imaginário a partir de categorias específicas. Refletindo sobre a iconoclastia – destruição sistemática das imagens – na cultura ocidental, em seus aspectos históricos, filosóficos e religiosos, Durand (1994) nos sugere refletir sobre o significativo fator de que as culturas e civilizações não-ocidentais (europeias), como as pré-colombianas, africanas e orientais, não faziam esta distinção dualista, ocidental (base da iconoclastia), que traziam a imaginação como “a louca da casa” (referência à faculdade de imaginar como própria da loucura, e não da razão) e acabaram criando assim um pensamento sem imagens (DURAND, 1994).

Em contrapartida, poetas como Baudelaire e Rimbaud – continuando os caminhos traçados pela tradição dos românticos – colocaram a imaginação como a “rainha das faculdades” e o poeta como “vidente”; anteriormente mesmo Kant, em sua teorização do conhecimento enquanto “juízo de gosto” – faculdade humana que atua ao lado da razão pura e da razão prática – expõe tal noção como o “sexto sentido” humano, a capacidade de atingir o belo: “uma terceira via de conhecimento, ao lado da razão e da percepção usual, para penetrar na nova ordem das realidades.” (DURAND, 1994, p. 8); esta abordagem da imagem como faculdade do conhecer e perceber realidades

2 Para um maior aprofundamento desta discussão do imaginário social e do sentido de união e pertença comunitários através da imagem ver: Maffesoli (1995; 1996).

que transcendem as noções usuais de razão será continuada pelos simbolistas e surrealistas, na arte literária e pictórica, bem como na música, possibilitando uma reflexão problematizadora sobre as limitações das noções de razão, e alargando as possibilidades do psiquismo humano e suas criações estéticas e artísticas.

Durand (1994, p. 7) revela também como no ocidente cristão, através dos tratados de contemplação mística e religiosa *Exercitia Spiritualia* (1548) de Santo Inácio de Loyola – fundador da missão Jesuíta – e *Itinerarium*, de São Boaventura, temos exemplos de exercícios sistemáticos de imaginação, demonstrando como mesmo no ocidente tal fator imaginal nos acompanha (e tem suas resistências mesmo em uma cultura como a ocidental, dominada pela iconoclastia estética e de pensamento determinante) fator continuado na tradição barroca, em suas multiplicações de sentidos das profundidades espirituais em suas imagens e obras reveladoras de um alargamento de percepções da vida, em uma coincidência de opostos (*coincidentia oppositorum* presente no *self* de cada indivíduo que demanda integração/individualização). (JUNG, 2000a).

Fato que podemos observar também em muitas tradições espirituais/religiosas orientais (indianas, tibetanas e/outras) que meditam através da contemplação das imagens e atividades da(s) divindade(s) – em suas diversas aparições na Terra, tecnicamente nomeadas de *avatars* – de seus devotos e suas devotas (também às vezes caracterizados de *avatars* ou, em alguns budismos, de *bodhisattvas*), mostrando paralelos com esta tradição de resistência imaginal de parte da sacralidade ocidental.

Vemos como Danielle Pitta (2005) nos detalha e apresenta a caracterização conceitual do imaginário própria da perspectiva Durandiana. O autor, em sua obra seminal *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (DURAND, 2012), trabalha em uma estrutura conceitual de organização dos símbolos, apresentando as noções de *schème*, arquétipo, símbolo e mito, para percebermos como se forma o imaginário de uma dada cultura.

O *schème* é a ideia abstrata (existente antes da imagem), que leva em conta os gestos corporais e necessidades inconscientes do ser humano (de subida, elevação, movimento, aconchego, digestão, copulação, intimidade etc); o arquétipo é a representação dos *schèmes*, sua materialização enquanto imagem/ideia de caráter coletivo, bem como uma imagem primordial que assume diversas formas em múltiplas culturas, como a da mãe (JUNG, 2000b); exemplos: o *schème* da subida será representado pelos arquétipos (imagens universais)

do chefe, do alto; o *schème* do aconchego, pelos da mãe, do colo, do alimento (PITTA, 2005, p. 18).

O símbolo é a “*epifania*, isto é, aparição, através do e no significante, do indizível. [...] O símbolo é, pois, uma representação que faz *aparecer* um sentido secreto, é a epifania de um mistério.” (DURAND, 1993, p. 13-14). Logo, o símbolo é a representação que faz aparecer um sentido escondido, não dito diretamente por palavras e conceitos racionalizáveis de forma imediata, pragmática e/ou concreta. Ainda assim, ele é a concretização em imagem de um signo/sentido velado, encoberto por camadas semânticas que fogem à linguagem direta e objetiva, falada, ou apenas escrita. Ele oferece e demonstra códigos e concretudes metafóricas e poéticas – é algo que remete e carrega outra coisa/sentido consigo – para comunicar e florescer experiências humanas e sociais presentes nas manifestações cotidianas de significações da realidade, em uma dada cultura.

O mito é um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob a forma de uma história (PITTA, 2005, p. 18), ou, nas palavras de Eliade (1972), o mito conta uma história sagrada que “relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. (ELIADE, 1972, p. 11). Ou seja, o mito narra como, a partir da intervenção de seres sobrenaturais, uma realidade passou a existir.

Além e junto destes conceitos, Durand (2012) agrupa as imagens em dois regimes: o diurno e o noturno. No diurno, temos as estruturas heroicas do imaginário que consistem na luta, na razão dualista que separa e divide. No regime noturno, temos as estruturas místicas – que expressam o aconchego, o alimento, a harmonia e a eufemização – e a sintética, que representa a harmonia dos opostos, os movimentos cíclicos, a conciliação.

Neste contexto, os imaginários são realidades que sugerem a percepção do que conceituamos como realidade a partir de um alargamento da própria noção de “realidade”. A mesma, a partir desta possibilidade de abordagem conceitual, pode conter níveis, camadas, possibilidades perceptivas, que estão contidas e/ou sugeridas pelos símbolos que os seres humanos criam/imaginam e intuem ou ainda na perspectiva da fenomenologia religiosa, são-lhes revelados. A partir deste ponto, podemos observar que conhecer e saber a partir dos símbolos e mitos solicitam dimensões que comportam noções de pensamento, mente, racionalidade, que negociam, interagem, atri-tam e/ou aglutinam bastidores e possibilidades que propriamente – a partir da racionalização da cultura e epistemologia ocidentais – são vistos unicamente como ilógicos e irracionais.

ESTRUTURAS DO REGIME NOTURNO EM SIMBOLOGIAS DO MOVIMENTO HARE KRISHNA

Numa noite maravilhosa, na aprazível floresta de *Vrndavana* cheia da fragrância de flores de jasmim, iluminada pelo belo luar, e encantadora devido ao cantar dos cucos e outras aves, a doce e régia música da flauta de *Krishna*, que roubava os corações e corpos das *gopis*, manifestou-se esplendidamente.

(GOSWAMI, 1999, p. 56)

O movimento *Hare Krishna* enquanto tradição oriental de espiritualidade é conhecido no ocidente principalmente através da instituição ISKCON – Sociedade Internacional para a Consciência de *Krishna* – pioneira na divulgação dos ensinamentos milenares de sua tradição. O mesmo traz aspectos culturais marcantes em sua apresentação social. Tal movimento abrange um leque cultural que vai desde a religiosidade/rituais, música, culinária, filosofia/teologia e uma proposta formativa.

Este movimento e tradição de espiritualidade constituem um dos galhos filosóficos, teológicos e hermenêuticos da árvore do Hinduísmo milenar e sua pluralidade religiosa. Ele se popularizou no Ocidente como a Sociedade Internacional para Consciência de *Krishna*, ISKCON – do inglês International Society for *Krishna* Consciousness – sendo a primeira e mais conhecida instituição e ramo³ da árvore da tradição *Vaishnava Gaudiya*⁴ no Ocidente; instituição fundada em 1966, nos Estados Unidos por A. C. *Bhaktivedhanta Swami Prabhupada*, um representante indiano desta tradição (CARVALHO, 2017). Deixamos claro que as literaturas e saberes da tradição que aqui abordaremos especificamente neste estudo são feitos a partir de experiências e coleta de dados bibliográficos e empíricos da ISKCON.

- 3 Existem, além da ISKCON, outras instituições que representam, praticam e apresentam a espiritualidade do *Hare Krishna*, como sua predecessora na Índia, a *Gaudiya Math*, que institucionalizou esta tradição em solo indiano no início do século XX a partir dos esforços do líder espiritual, filósofo, asceta e acadêmico Vimala Prasad Datta (1874-1937), que mais tarde ficou conhecido como Bhaktisiddhanta Saraswati, dando-lhe grande visibilidade na Índia, e/outras instituições que surgiram a partir dela, como a *Chaitanya Sarasvati Math* e/outras.
- 4 O termo *Vaishnava* é uma nomenclatura para o monoteísmo do Hinduísmo, e *Gaudiya* uma tradição específica desta abordagem religiosa, sendo uma palavra composta pelo prefixo *Gauda*, que se refere à região da Bengala, na Índia, onde iniciou esta abordagem religiosa e espiritual; sendo assim conhecida dentro dos estudos das religiões indianas e das nomenclaturas específicas da pluralidade religiosa do Hinduísmo também como *Vaishnavismo Gaudiya*.

O movimento e tradição abarca também aspectos como o assento de vida comunitária centrada nos princípios éticos da não-violência e compaixão, trazendo dentro deste *ethos* uma percepção ecológica em que as pessoas estão unidas à natureza enquanto parte integrante da mesma. Sendo ambas parte e parcela de um todo cósmico e divino maior e mais amplo. O movimento *Hare Krishna* está atuando na área rural de Caruaru-PE – na região conhecida como Serra dos Cavalos – com uma comunidade denominada Ecovila *Vraja Dhama* a mais de 30 anos.

Há, neste movimento em estudo, forte assento cultural centrado nas dimensões simbólicas. Nele as imagens convivem com o saber escrito trazendo formas de perceber a realidade em seus múltiplos aspectos. Seus trajetos epistêmicos unem linguagens que – aparentemente antagônicas – abrem pontes para uma complementaridade perceptiva e criativa que une signos verbais e não-verbais, nos lançando indagações sobre a necessidade do alargamento de noções sobre o ser humano e suas dimensões, em si mesmas plurais.

Movimento este que está situado na tradição milenar indiana que é abalizada nos textos considerados em seu contexto religioso como sagrados – os *Vedas*⁵. Estes formam um conjunto de literaturas em que se encontram saberes sobre cosmologia, metafísica e filosofia, além da organização social, da ontologia, da saúde e da alimentação, entre/outros. Os *Vedas* também têm seções literárias com mitos específicos que narram os símbolos presentes nos textos. Símbolos esses que corporificam determinados aspectos da vida e da divindade, ou divindades.

Seu texto canônico principal é a *Bhagavad-Gita* (Canção do Divino Mestre, da Divindade ou Realidade Última, ou O Tratado Poético do Ser Supremo) (THEODOR, 2014). O mesmo apresenta aspectos variados para perceber a espiritualidade, sendo um texto de cunho plural, atuando como aporte para tradições monistas, politeístas, panteístas e teístas⁶ (como o *Vaishnavismo Gaudiya* em questão...) no Hinduísmo, e, no campo de sua essência teísta, a *Gita* apresenta um monoteísmo que abre margens para um polimorfismo (muitas formas de um Deus único), que difere das abordagens Islâmicas e Judaico-Cristãs.

5 *Veda*, em sânscrito, significa conhecimento, ou conhecer. Para ampliar as discussões ver: Prabhupada (2001); Valera (2015), e Flood (2014).

6 “O teísmo implica a ideia de que existe um Deus (*Bhagavan*) ou uma Deusa (*Bhagavati*) supremo e distinto, que é responsável pela geração do cosmos, por sua manutenção e, finalmente, por sua destruição; e que possui a capacidade de salvar os entes por ação de sua própria graça” (FLOOD, 2014, p. 156).

Assim, esta tradição tem algumas peculiaridades enquanto monoteísmo teológico. Nela, a Divindade, chamada *Vishnu* (o onipetrante e onipresente), ou *Narayana* (o ser original que paira sobre as águas; referente a um mito presente no *Bhagavata Purana*⁷, uma das escrituras canônicas da Índia milenar, os Vedas...) é o ser original, sendo acompanhado de sua potência, ou energia, *Lakshmi* (a Deusa da fortuna, ou forma feminina da Divindade), trazendo caracteres da união entre os aspectos masculino e feminino na abordagem teológica da vida, e, no caso do *Vaishnavismo Gaudiya*, seriam formas íntimas deste casal divino, *Radha* (a energia de amor, a adoradora e pessoa mais amorosa) e *Krishna* (o todo atraente, pleno de beleza infinita, o todo atrativo) os focos de adoração e serviço, elos de conexão e conscientização no dia a dia.

Este teísmo polimórfico é uma característica específica desta tradição, com as presenças de variadas manifestações da divindade em seus aspectos masculino e feminino como elemento de distinção teológica, e merecedor de atenção em nossa pesquisa, pois o mesmo pode abrir pontes para investigar a presença da abertura à diversidade filosófica, e/ou da unidade na diversidade, a partir desta lente epistêmica da tradição. Grahan Schweig, um estudioso das religiões e da tradição em questão, afirma que a mesma pode ser vista como bi-monoteísmo polimórfico, uma vez que atesta uma divindade de dois gêneros, cuja manifestação derradeira seria *Radha-Krishna* (SCHWEIG, 2004, p. 19), que estabelece uma conceituação em relação à divindade de dupla ontologia/identidade masculina/feminina a partir da tradição viva.

Por experiências de leituras e pesquisas, vemos que *Krishna* é o nome mais comentado na tradição teológica, mas *Srimati*⁸ *Radharani*⁹

7 O *Srimad-Bhagavatam* (chamado também de *Bhagavata Purana*) é um dos principais livros sagrados que abalizam a teologia/filosofia do movimento *Hare Krishna*. Contendo histórias e discussões sobre as atividades de *Krishna* e seus avatares (corporificações e encarnações), e de seus devotos e devotas, discute temas como os ciclos cósmicos, criação e re-criação dos universos, a proteção dada por *Krishna* a quem se refugia nele, a ancestralidade de gerações milenares de lideranças políticas praticantes de espiritualidade, entre outros. Para maiores detalhes sugerimos a leitura do primeiro volume da obra (que tem 17 tomos) através da tradução e comentários de Prabhupada (1995).

8 Nome sânscrito que indica a especial riqueza, eminência, opulência ou beleza espirituais de alguém; geralmente usado para Deus ou seus devotos e devotas (*Sriman*, *Srimati*, *Srila*) na tradição *Vaishnava Gaudiya*.

9 Sobre a questão da preeminência ontológica do masculino sobre o feminino na divindade a partir desta tradição, o seguinte trecho de um artigo encontrado na

é tão importante quanto *Krishna*, ou até mais, pois é o nome dela que encanta aquele que é o todo atrativo, o próprio Deus. *Radharani* é o poder e potência máxima de Deus. É Deus enquanto mulher, nesta tradição, corporificando o princípio e arquétipo da Grande Deusa, ou Mãe divina, presente em diversas culturas milenares (DURAND, 2012). Assim, percebemos que há uma unidade na diversidade a partir desta apresentação teológica de um bi-monoteísmo polimórfico na teologia do movimento *Hare Krishna*¹⁰, fator este que pode abrir espaço para um pluralismo filosófico que nos inspira a observar uma alternativa aos dualismos ontológicos do Ocidente e à exclusão de alternativas de pensar fora das dicotomias fortemente separatistas, já que as divindades do movimento são, ao mesmo tempo, uma só pessoa divina que se apresentam em inúmeras formas, ou seja, uma unidade múltipla.

Notamos um eco e paralelo desta concepção de unidade múltipla e do bi-monoteísmo polimórfico do movimento e tradição *Hare*

internet no site volta ao supremo (uma revista eletrônica do movimento *Hare Krishna*), onde o autor do texto (*Satyaraja Dasa*) apresenta este conceito da divindade feminina (e como ela é proeminente no aspecto da relação, e não da ontologia, embora este aspecto predomine em muitas das escrituras da tradição...) a sua sobrinha em uma abordagem dissertação-diálogo, intitulado *Radha*, o lado feminino de Deus, é elucidativo: “Na tradicional literatura *vaisnava*, *Krsna* é comparado ao Sol, e *Radha*, ao brilho solar. Ambos existem simultaneamente, mas um vem do outro. Ainda assim, dizer que o Sol existe antes do brilho solar é incorreto – tão logo existe Sol, existe brilho solar. E o mais importante: o Sol não tem significado sem brilho solar, sem calor e luz. E calor e luz não existiriam sem o Sol. O Sol e o brilho solar, portanto, coexistem, um igualmente importante para a existência do outro. Pode-se dizer, então, que são simultaneamente unos e distintos. Eles são, em essência, uma única entidade – Deus – que se manifesta como dois indivíduos distintos com o objetivo de se relacionarem interpessoalmente. “Deixe-me ler algo sobre isso para você no *Caitanya-caritamrta* [Adi-lila 4.95-98]: ‘O Senhor *Krsna* encanta o mundo, mas *Sri Radha* encanta até mesmo *Krsna*. Assim, Ela é a Deusa Suprema de tudo. Os dois não são diferentes, como evidenciam as escrituras reveladas. E, ao mesmo tempo, são unos, assim como o almíscar e sua essência são inseparáveis, ou como o fogo e seu calor não são diferentes. Enfim, *Radha* e *Krsna* são um, embora tenham aceitado duas formas para desfrutarem de um relacionamento”. “Mas *Krsna* continua sendo a fonte. Ele é predominante”. “Apenas em um sentido”, eu disse. “Em termos de *tattva*, ou ‘verdade filosófica’, Ele é predominante. Em termos de *lila*, ou ‘divinas atividades amorosas’, entretanto, *Radha* predomina sobre Ele. E *lila* é algo considerado mais importante do que *tattva*”. Texto disponível em: www.voltaaosupremo.com. Acesso em: 03 jul. 2018.

- 10 Sobre a perspectiva do pluralismo de percepções de Deus ou do sagrado, e suas consequências enquanto exercícios de diálogo inter-religioso, ver Lama (2014). Sobre a presença tanto energética quanto pessoal da Divindade de *Krishna*, ver Prabhupada (2001, 1995, 2016).

Krishna nas análises de Durand (2012) sobre o regime noturno das imagens e dos mitos da polaridade. Estes mitos da polaridade, nas palavras do autor, expressam a:

[...] biunidade que se manifesta quer pela consanguinidade dos heróis com seu antagonista: Indra e Mamuci, Ormuz e Ariman, Rafael e Lúcifer, Abel e Caim, etc, quer pela teotania do casal divino na qual vemos a divindade acasalada com sua parceira, como o famoso casal Shiva-Kali – casal divino inextricavelmente enlaçado como no panteão tântrico –, quer por associação numa mesma divindade dos caracteres contraditórios, tal como a biunidade de Varuna ligador e desligador, ou ainda a personalidade equívoca da deusa hindu, ao mesmo tempo “Shri”, esplendor, e “Alakshmi”, para os maus, ou ainda Kali, “a doce”, “a benevolente”, mas também Durga, a destruidora que traz um colar de crânios humanos. Pode-se notar esta “condensação” das polaridades adversas segundo várias modalidades em várias tradições religiosas (DURAND, 2012, p. 290).

Compreendemos que o autor expõe aqui (citando, na mesma página, o historiador das religiões Mircea Eliade), em sua caracterização e análise do regime noturno, a presença, em culturas milenares, da retratação e iconografia da divindade em um princípio de biunidade que se expressa nestes “mitos da polaridade” que exemplificam o princípio da *coincidentia oppositorum* (existência simultânea dos, ou coincidência entre, os opostos). Compreendemos que o autor nos orienta aqui sobre a presença, na iconografia religiosa e seus mitos (indianos, hebreus e persas) desta biunidade divina, marcante e demonstradora da união entre os opostos, indicando o duplo caráter do tempo, da vida – dos elementos da natureza, diurnos e noturnos, como o sol e a lua – e suas simultâneas e complexas uniões.

Tal iconografia e seus mitos correlatos demonstram, igualmente, o “androgenato divino” (DURAND, 2012, p. 291). Ou seja, a característica simultaneamente masculina e feminina da divindade e da vida, em que as díades bissexuadas expressam “o andrógino, microcosmo de um ciclo em que as fases se equilibram sem que nenhuma seja desvalorizada em relação à outra, é, no fundo, um “símbolo de união”. (DURAND, 2012, p. 292). Na tradição e movimento em estudo, encontramos esta simbologia da díade, androgenato e biunidade divinas nas imagens e no mito de *Radha-Krishna*. A seguir, temos esta imagem, encontrada na Ecovila *Vraja Dhama*:



FIGURA 1: Deidades¹¹ de *Radha-Krishna* situadas no altar principal do Templo da Ecovila *Vraja Dhama*

FONTE: Melina Angélica, 2018.

Acima vemos as imagens de *Radha-Krishna* presentes no altar principal do Templo da Ecovila. As histórias e mitos destas formas da divindade (expressas na tradição como as formas originais de todas as outras da divindade) revelam o que se chama o amor devocional e espiritual conjugal. Este amor corporifica a presença de Deus que, mesmo um, se faz dois para amar mais e desfrutar mais felicidade espiritual em companhia de sua potência feminina, a Deusa (*Radha*). A Deusa assume, inclusive, maior preeminência que Ele no aspecto chamado na tradição de *rasa* (sabor, gosto doce de uma relação). Ou seja, a forma feminina da divindade (nesta simbologia mais esotérica

11 A Deidade, ou imagem, segundo a tradição *Hare Krishna*, é uma forma imanente – presente em elementos materiais e naturais – da Divindade. Aqui, as formas consideradas, pela tradição, as origens de todas as outras formas divinas, e do cosmos, *Radha* (aspecto feminino da Divindade) e *Krishna* (aspecto masculino). A partir das conceituações da tradição sobre esses símbolos e arquétipos do sagrado percebemos que as Deidades/ imagens representam e corporificam a Divindade, e possibilitam relações diretas através do olhar, dedicar cuidados e atenção, meditação, orações, cânticos sagrados, adoração ritualística, danças, e outras formas de relacionamentos concretos e experienciais dentro do plano cósmico terrestre. Para maiores detalhes, conceituações e discussões ver: Prabhupada (2001); e Valpey (2008).

da tradição) é a potência máxima de vivência e doação/partilha de amor (PRABHUPADA, 1995; 2011; SWAMI, 2011; GOSWAMI, 1999).

Esta imagem de *Radha-Krishna* figura como sendo a principal na teologia e iconografia devocional do movimento *Hare Krishna* e na tradição e hermenêutica teológica do *Vaishnavismo Gaudiya* da qual ele faz parte. Vemos nesta imagem que as divindades estão em postura de dança. Há uma história narrada no *Srimad-Bhagavatam* e em outros textos da tradição (PRABHUPADA, 1995; 2011; SWAMI, 2011; GOSWAMI, 1999) da dança divina realizada por *Radha* e *Krishna* com as vaqueiras (em sânscrito: *gopis*. *Radha* também é uma *gopi*, ou vaqueirinha) da floresta de *Vrndavana* (a morada rural de *Radha* e *Krishna*). Esta dança, uma ciranda à luz do luar, é considerada na tradição como um passatempo, a atividade/brincadeira máxima de amor da alma para com Deus e deste (a) para com suas almas devotadas (PRABHUPADA, 2011), sendo a imagem acima uma réplica desta dança de amor noturno com a divindade e da acolhida desta para com as pessoas que são devotadas a Ela-Ele.

Nesta iconografia e mito, retratado na imagem acima das Deidades, *Krishna* aparece em sua atividade primordial, erótica, artística e brincante, tocando flauta e dançando. Ele é um flautista e vaqueiro em sua terra natal rural chamada *Vraja* (ou *Vrndavana*) daí o nome da Ecovila: *Vraja Dhama*, terra, ou morada, de *Vraja*; Ecovila esta que foi construída para ser uma expansão da terra original de *Krishna*. Na imagem acima vemos que *Radha*, a Deusa Mãe, companheira e forma feminina de *Krishna*, é retratada dançando e oferecendo bênçãos e flores às pessoas devotadas com a mão esquerda. Na mão direita, ela carrega uma cesta de flores, tanto para oferecer às pessoas devotadas quanto para o próprio *Krishna*. As Deidades também usam coroas reais, que simbolizam o aspecto majestoso do Divino (unido à beleza e exuberância de *Krishna*, representadas pela pena de pavão em sua coroa), como a pessoa primordial, mantenedora-cuidadora e provedora da vida, bem como integradora, libertadora e subjugadora da morte. Ou seja, Deus também como Mãe-Pai, como Fonte Primordial.

Ainda assim, a imagem em foco representa, predominantemente, o aspecto de intimidade na relação com Deus, na qual o devoto e a devota – e as próprias Divindades – buscam uma experiência de amor em entrega total de união conjugal. Segundo a tradição, este amor conjugal personificado por estas imagens intimistas da Divindade, é alcançado após muitas práticas de serviço amoroso (devocional) e quando a pessoa alcança a revelação interna de sua espiritualidade unida em relação amorosa com Deus nestes aspectos de intimidade.

A partir destas constatações, podemos perceber a presença, na simbologia de *Radha-Krishna* do *schéme* do acolhimento (DURAND, 2012). Expressa a simbologia da biunidade e díade divina expondo e exemplificando características do regime noturno místico, da presença do aconchego e proteção, se observadas a partir do olhar simbólico da tradição. Assim, compreendemos que esta imagem é, predominantemente, noturna, pois, expressa acolhida, dança à luz da lua e beleza erótica brincante, com forte presença desta biunidade e androginia espiritual do divino. Nesta iconografia percebemos a ida para a noite, a dança lunar cósmica e espiritual, os gestos de acolhida de uma harmonização de princípios opostos, características, a nosso ver, em acordo com a abordagem imaginal de Durand (2012), do regime noturno das imagens em suas estruturas mística e sintética.

Tal fator de multiplicidade na unidade faz perceber a complexidade imaginal da pessoa, que busca a “vitória” contra a morte e a experiência de união com o sagrado em suas imersões nos múltiplos aspectos da realidade, demonstrados por esta imagem sacra do movimento *Hare Krishna*. A imagem de *Radha-Krishna*, em suas perspectivas de união de contrários e do amor divino experienciado através da dança e união conjugal, aduz a uma experiência de fantástica transcendental, conforme exposto por Durand (2012), e educa a imaginação, segundo a noção mencionada por Teixeira (2016), como uma reeducação da imaginação por favorecer a oniabrangência do olhar e do sentipensar.

Esta iconografia e mito também remetem à eufemização da morte através da presença da eterna e cíclica dança e brincadeira noturna com a divindade, em suas presenças simultaneamente femininas e masculinas, fazendo eco às palavras de Durand (2012) que, ao expressar a compreensão das culturas orientais sobre o princípio noturno da vida, expõe:

Parece que as culturas orientais e extremo-orientais foram mais sensíveis à ontologia do devir que as da bacia mediterrânica: é disso que testemunha o *I-ching*, “livro das mutações”, dos chineses, ou a teoria cármica dos hindus, tal como é simbolizada pela dança de Shiva. É esta ambiguidade consentida que causará mais dificuldade na apreensão dos símbolos lunares (DURAND, 2012, p. 295).

A dificuldade das culturas ocidentais em assimilar e apreender os símbolos noturnos e suas ambiguidades são interpretadas pelo

autor, à medida que as culturas orientais tiveram maior proximidade e expressão com este simbolismo lunar, como expresso na representação da teoria cíclica do *karma* (ação, reação, motivação, acolhida, criação, conservação, transformação e destruição) representada na dança de *Shiva* na iconografia Indiana. Dança esta representada, em nosso estudo, pela imagem de *Radha-Krishna* já que, na tradição *Vaishnava-Gaudiya* de onde provém a iconografia em análise, as divindades e o casal divino *Kali-Shiva*, ou *Durga-Shiva*, são formas e expansões de *Radha-Krishna*.

Desse modo, a dança cíclica e lunar do casal divino expressa o princípio do mistério noturno revelado através do amor divino conjugal. Por isso, notamos que estas imagens reeducam a imaginação dentro do regime noturno simultaneamente místico e sintético das imagens, acolhendo e tornando mais amena e suave a passagem cíclica do tempo e da morte. Esta reeducação da imaginação sugerida por Durand conforme nos expõe Teixeira (2016) é vista aqui através da multiplicidade de signos e símbolos expostos na imagem de *Radha-Krishna*.

Finalmente, notamos nesta imagem a presença do princípio pluralista da "*coincidentia oppositorum*" – a presença da coincidência dos opostos – expressa por Maffesoli (1996, p. 222). Já que a imagem inspira e sugere diversidades de percepções, levando à sugestão da multidimensionalidade da vida e da pessoa, a partir da visão/percepção das multidimensionalidades da divindade. Isto porque as divindades de *Vishnu/Krishna* enquanto masculino e *Radha-Krishna* como masculinos e femininos simultâneos, mesmo sendo uma única pessoa, se transformam em muitas e têm múltiplas facetas de personalidade, mesmo sendo uma única pessoa divina.

Tal aspecto concorda com a abordagem de "reencantamento do mundo" exposta por Maffesoli (1996, p. 222). Pois as imagens e suas dimensões abalizadas na teologia, no templo, e nas iconografias da comunidade Ecovila *Vraja Dhama* – a partir de nosso estudo do movimento *Hare Krishna* – abrem leques culturais em que a alimentação, a ética relacional, a relação com a natureza e a percepção da complexidade da vida e das pessoas se divinizam, inclusive em uma perspectiva de união conjugal espiritual com a(s) Divindade(s), produzindo assim possibilidades de sugerir uma vivência mais sensível e aberta à plurilateralidade da vida, à visão andrógina das sexualidades e ao exercício dialógico e acolhedor das diferenças (alteridades).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas religiões do mundo há sistemas de simbolização das imagens humanas e animais, dos ideais de plenitude (paraíso), das relações entre o céu e a terra (anjos e *avatares*) e das nossas necessidades vitais mais imediatas. Em nossa percepção, há nesta sistematização a busca de uma harmonização entre o pensamento mítico/mágico com o racional/objetivo que trace caminhos em que os valores sociais possam ser transmitidos através dos mitos, dos dogmas, doutrinas e padrões morais transmitidos nas tradições religiosas. Percebemos isso ao estudar a tradição e movimento *Hare Krishna* e suas simbologias através da perspectiva teórico-metodológica do imaginário na abordagem de Gilbert Durand.

Nesta dinâmica mítica e simbólica, notamos a relação entre linguagens verbais e não-verbais, entre o racional e o irracional, entre o escriturístico e os rituais, entre os *mantras* e os êxtases espirituais. Alargando assim a noção de realidade e racionalidade, incluindo e presentificando a imaginação como aspecto e forma de viver, pensar e sentir a vida. Como estrutura humana basilar, fundamental que conecta pessoas e cria mundos e realidades através de ampliar, formatar e transformar sentidos por vezes imperceptíveis, sutis, em uma abordagem mais fria, mecanicista, objetificante e com pretensões de verdades únicas, absolutas e universais incontestes.

Nos imaginários, o que a pessoa sabe e pode vir a conhecer, e o que ela valoriza e aceita como conhecimento e saber válidos para conduzir a vida de forma justa, harmoniosa e ética, tecem horizontes paradigmáticos e sentidos para lidar com suas angústias existenciais. Para a humanidade erguer suas criações contra a presença inelutável da morte, do tempo devorador e do destino, organiza suas formas de convívios sociais embasados nos significados ocultos dos símbolos que revelam o heroísmo, a batalha ou a acolhida, a convivência pacífica ou o pertencimento mútuo da condição humana que estão “escondidos” nos mistérios perenes da vida e da morte.

A perspectiva do imaginário provoca o alargamento da noção de racionalidade, unindo os fatores vivenciais aos intelectuais; e a revisitação da acepção de conhecimento. O imaginário evidencia a união entre pensar e sentir, compreender e intuir, o uno e o múltiplo, o efêmero e o definitivo, as paixões e a razão, o instituinte e o instituído. Numa palavra, o imaginário inaugura a compreensão de que o possível é mais amplo que o real estabelecido e ensinado nos espaços sociais ensinantes/aprendentes e para além deles: no chão do cotidiano por onde a vida perpassa e se inventa ininterruptamente.

Nesta senda, percebemos a presença da eufemização da morte como característica do regime noturno exposto por Durand (2012) presente na imagem de *Radha-Krishna*, central na iconografia do movimento cultural e religioso em pauta. Deste modo, evidencia assim signos escondidos através de um desvelar de cortinas que trazem as faces e corpos dos arquétipos da mulher, mãe, devota e amante divina (*Radha*), a Grande Deusa, e do pai, do amigo e amante divino (*Krishna*), o Deus primordial. Ambas são pessoas divinas que, ao mesmo tempo, são unas e múltiplas e acolhem intimamente os (as) devotos (as). Ou seja, esta é uma iconografia que inspira conviver a pluralidade de signos concretos vinda do *schème* do acolhimento e intimidade.

Desta forma, os resultados parciais deste estudo caminham na percepção de que os principais sentidos de alguns dos símbolos do movimento *Hare Krishna* se constroem e revelam a partir de significados que sugerem a pluralidade de signos concretos vinda do *schème* do acolhimento e intimidade, de dimensões gerais dentro do regime noturno e suas características místicas e sintéticas que produzem e convivem com a dança festiva e a harmonia entre os opostos. E, no caso do movimento em estudo e sua fenomenologia religiosa, a vivência de uma reza dançante de união conjugal amorosa com a(s) Divindade(s).

As contribuições dos sentidos observados nos símbolos do movimento *Hare Krishna* à construção de uma educação centrada no imaginário estão relacionadas com o pluralismo humano, a alteridade de convívio entre as pessoas e a natureza; na consideração da multidimensionalidade da vida e da eufemização da morte através da contemplação e vivência do regime noturno das imagens em suas características de acolhida, intimidade e união.

Nesta senda, a convivência de princípios opostos em vez de gerar dualismos e anacronismos, resulta numa unidade múltipla, numa unidade na diversidade, propondo assim uma abordagem humanizante para a educação, uma formação humana. Nesta experiência de diversidade de sentidos e pluralidade de percepções de vida, abrem-se oportunidades de perceber a outra pessoa como múltipla e uma conosco. Sem esquecer da redescoberta da unidade entre os humanos e a natureza em que soergue outros modos de produção, de consumo, de conservação da biodiversidade e de educação alimentar.

Adiciona-se a isto a compreensão pedagógica dotada de facetas de personalidade, de vivências sociais e de alteridades diversas das nossas. Porta e ponte enriquecedora para o ensino religioso, para a elaboração de didáticas que privilegiem a dialogicidade, a horizontalidade entre os pares aprendentes e ensinantes e para a acepção

do conhecimento como caminho aberto e possibilitador de práticas educativas ousadas, criativas, personalizantes e emancipatórias, além da inter e transdisciplinaridade em exercício.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BHAGAVATA PURANA. **Srimad Bhagavatam**: Primeiro Canto. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 1995.
- CARVALHO, Leon Adan Gutierrez de. **“A suave invasão”**: práticas e representações do movimento Hare Krishna em Pernambuco (1973-1996). 2017. 190 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional, Recife.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DURAND, Gilbert. **L’Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l’image**. Paris: Hatier, 1994.
- DURAND, Gilbert. **O Imaginário. Ensaio sobre a ciência e a filosofia da imagem**. Tradução. José Carlos de Paula Carvalho. CICE – Centro de Estudos sobre Imaginário, Cultura & Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo FE-USP.
- DURAND, Gilbert. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. **Revista da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FE-USP)**, V. 11, n. 1- 2, 1985, p. 244-256.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FLOOD, Gavin. **Introdução ao Hinduísmo**. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOSWAMI, Rupa. **Sri Padyavali (Antologia de Poesias)**. Tradução Indumukhi Devi Dasi. Curitiba: Edição da Tradutora, 1999.
- JUNG, Carl. Gustav. **A Natureza da Psique**. Obras Completas: Vol. VIII/2. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000a.
- JUNG, Carl. Gustav. **Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo**. Tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000b.
- LAMA, Dalai. **Uma ponte entre as religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.
- PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. Tradução do sânscrito e comentários para o inglês de: **O Bhagavad-gītā como ele é**. Tradução Enéas Guerriero, Jenny P. Roberts e André Seródio. 3. ed. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2001.
- PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **A Luz do Bhagavata: descrição do outono**. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2016.
- PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. **Ensinaamentos do Senhor Caitanya**. Brasília: Associação BBT Brasil, 2011.
- SCHWEIG, Grahana. M. Krishna: the intimate deity. In: BRYANT, E. F.; EKSTRAND, M. L. (ed.). **The Hare Krishna Movement: the postcharismatic fate of a religious transplant**. New York: Columbia University press, 2004, 13-30.

- SWAMI, Chandramukha. **Quem é a mocinha que está com Krishna?** Teresópolis: Vraja Produções, 2011.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. **Educere et Educare, Revista de Educação**. vol. 2, n. 21, jan./jul. 2016, p. 47-54.
- THEODOR, Ithamar. Contexto e estrutura da Bhagavad-Gita. *In*: SILVESTRE, R.; THEODOR, I. (eds.). **Filosofia e Teologia da Bhagavad-Gita**. Curitiba: Juruá, 2014, p. 27-68.
- VALERA, Lúcio. **A mística devocional (bhakti) como experiência estética (rasa)**: um estudo do Bhakti-rasamrta-sindhu de Rupa Goswami. 2015. 286 fls. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- VALPEY, Kenneth R. **Krsna Seva**: la teologia de la adoración de imágenes en el vaisnavismo gaudiya. ISBN: 978-987-24391-0-1. Impreso en Córdoba – Argentina, 2008.



AS XILOGRAVURAS DE J. BORGES E AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DO IMAGINÁRIO DO NORDESTE BRASILEIRO, DA LITERATURA E DA CULTURA POPULAR

Hidelbrando Lino de Albuquerque
Mário de Faria Carvalho

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, vê-se que parte das pessoas quase não observa a dimensão mítica e sensível das imagens. Quem sabe, por elas não despertarem o mesmo fascínio que antes, devido à forma como têm veiculado na sociedade, imersas numa gama de recursos tecnológicos disponíveis.

A tarefa de manter vivo o nosso museu de imagens (DURAND, 1989) não é fácil, mas é possível. A Educação, nesse contexto, pode contribuir para que seja retomada a sua função de desenvolver o lado sensível das pessoas por meio da apreciação do simbólico. Assim, o estudo da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand (1989) possibilita refletir sobre as diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva mais aprofundada, livre das amarras do pensamento moderno cristão e da ciência positivista. Tais concepções que foram responsáveis por tolher possibilidades outras de se conceber o conhecimento humano numa perspectiva mais ampla, sensível, em sua tessitura romântica (DURAND, 1989).

O Nordeste brasileiro é berço da cultura popular, reunindo grandes nomes que conseguem, por meio de suas obras, resgatar e valorizar os símbolos do seu povo. Essa dimensão permite, assim, que se possa analisar a relação entre a cultura popular, a Literatura e o Imaginário, por meio de poemas, músicas, obras, entre outras.

O participante da pesquisa, José Francisco Borges, “J. Borges”, nasceu na cidade de Bezerros-PE (1935) está entre os nomes que realçam a cultura popular nordestina brasileira. Os cordéis e xilogravuras¹ do artista tornaram-se conhecidas nacional e internacionalmente. Sua obra é, em suma, um convite a pensar o imaginário do Nordeste brasileiro por meio de elementos culturais.

A partir desse quadro e interessados em dimensionar o estudo com vistas para as xilogravuras do artista pernambucano apresentado a problemática de pesquisa eleita é: Que representações simbólicas sobre o Nordeste brasileiro estão presentes nas xilogravuras de J. Borges?

O objetivo geral do presente estudo é analisar quais as representações simbólicas sobre o Nordeste brasileiro presentes nas xilogravuras de J. Borges, com destaque para simbologia que o autor apresenta na idealização do imaginário local através da cultura popular e literária.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: identificar as recorrências culturais presentes nas xilogravuras de J. Borges e sua relação com o imaginário popular nordestino; estabelecer relações entre as xilogravuras de J. Borges e o pensamento mítico, com base na Teoria do Imaginário; e, discutir as relações imagéticas comuns entre Literatura e xilogravura na representação do Nordeste brasileiro.

A dimensão fenomenológica da pesquisa é ressaltada por entendermos que “uma fenomenologia do imaginário deve, antes de tudo, entregar-se com complacência às imagens e seguir o poeta até o extremo das suas imagens sem nunca reduzir esse extremismo, que é o próprio fenômeno do *élan* poético” (DURAND, 1989, p. 20). Trata-se, pois, da possibilidade de recriação do que podemos apreender com a imagem.

Por assim dizer, a presente pesquisa foi realizada numa perspectiva qualitativa, posto que “os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem” (FLICK, 2010, p. 16). Tal abordagem dialoga com a investigação bibliográfico-exploratória, com vistas à fundamentação e a análise simbólica das xilogravuras do artista eleito.

1 Em linhas gerais, a xilogravura (gravura em madeira) surgiu na China e se expandiu, tornando-se popular na região do Nordeste brasileiro. Trata-se de uma técnica onde o artesão trabalha talhando uma madeira deixando em relevo o que se pretende fazer a reprodução. Em Pernambuco, um expoente da arte em xilogravura é José Francisco Borges, popularmente conhecido pelo cognome, J. Borges.

O universo da pesquisa permeia o imaginário nordestino brasileiro, com um olhar especial para a obra de J. Borges. Afinal, ao analisar as xilogravuras do artista, de imediato, inserimo-nos no mesmo, enquanto partícipes do ambiente do artista. Sobretudo, pela forma como nos identificarmos com a sua obra ao representar simbolicamente a cultura popular e a literatura locais.

Por meio das xilogravuras busca-se identificar aspectos da cultura popular presentes nas produções do artista e a relação com o imaginário popular do povo nordestino. Identificação que estabelece conexões entre a obra de J. Borges e o pensamento mítico com base na Teoria do Imaginário, bem como, estabelece relações imagéticas comuns entre Literatura e xilogravura, analisando a representação do cenário em questão.

A análise das Figuras 1 (Cantoria de viola) e 2 (Bumba-meu-boi) foi realizada tomando por base “a concepção simbólica da imaginação, quer dizer, uma concepção que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas sim conterem, materialmente, de algum modo, o seu sentido” (DURAND, 1989, p. 41). Igualmente, possibilita reagrupar tais imagens com sentidos múltiplos, sensíveis, simbólicos, que avancem a mera descrição das imagens.

Assim, a leitura simbólica das imagens das xilogravuras produzidas por J. Borges dar-se-á por meio da Mitodologia: “um método próprio do estudo do imaginário” (DURAND, 1996, p. 159). Tal método contribui para a hermenêutica simbólica no que tange a convergência simbólica dos mitos que povoam as obras de arte, os textos literários, poéticos, musicais no âmbito da mitocrítica; como também os aspectos ideologizados na dimensão social, política, científica, pedagógica, entre outras que integram a mitanálise.

Tal hermenêutica possibilita a análise sensível das imagens eleitas com vistas para caminhos metodológicos que dimensionam o pensamento imaginário pedagógico educacional.

IMAGINÁRIO E CULTURA: ASPECTOS TEÓRICOS E SOBRE O NORDESTE BRASILEIRO

A poesia e a filosofia são elementos estruturantes na vida social. Imaginar é essência de espírito que possibilita dar sentido ao mundo por meio de elementos simbólicos que constituem a nossa cultura. Nessa perspectiva, destaca-se Gaston Bachelard (1884-1962), crítico do racionalismo, que buscou contemplar os seguintes domínios da existência: as sensibilidades, as imagens, os corpos, a comunicação, as emoções e as experiências (BACHELARD, 2001), entre outros.

Inspirado nas ideias de Bachelard, Gilbert Durand (1921-2012) desenvolveu a Teoria do Imaginário por meio dos estudos acerca das estruturas antropológicas do imaginário. Sustentou que o que há de mais ‘humano’ não é a razão, mas o imaginário como forma de aprender a lidar com a inevitabilidade do tempo (DURAND, 1989).

Para Durand (1998), tudo é simbólico, a nível do imaginário, em nosso trajeto antropológico. Assim, o autor considera que a cultura é dinâmica como um processo que envolve ao mesmo tempo: *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos. No estudo da Teoria do Imaginário de Durand destaca-se, então, “o símbolo como signo concreto evocando por uma relação natural algo ausente” (MOTA; CARVALHO, 2016, p. 209) com a sensibilidade (MOTA; CARVALHO, 2018).

Esta dimensão teórico-metodológica volta-se para aspectos da cultura à medida que reconhece a relação existente entre o imaginário e a produção humana:

[...] a pré-história estabelece que desde o aparecimento do gênero *homo*, há dois milhões de anos, na África, o homem manifesta além da capacidade de talhar ferramentas, mas ainda – graças à anatomia das caixas cranianas descobertas – que as zonas cerebrais de Broca e de Wernicke (zona temporo-parietal esquerda) estão em seu lugar no volumoso cérebro hominídeo, portanto, que o *homo erectus* era dotado de palavra. A disposição dos lugares funerários mostra igualmente que ao menos ele é capaz de escutar a morte por meio de um conjunto de signos e de objetos rituais. Então, desde suas mais longínquas aparições, o homem claramente distinto dos outros seres vivos, é dotado de um cérebro que faz dele um *homo symbolicus* (DURAND, 1994, p. 14).

A noção de *homo symbolicus* foi amplamente discutida por Ernest Cassirer (1994, p. 372). O autor ajuda-nos a compreender que entre o imaginário individual e o coletivo parece existir uma força catalisadora de uma energia e, ao mesmo tempo, uma fonte comum de emoções, de lembranças, de afetos e de estilos de vida numa perspectiva coletiva que formam. Por assim dizer, um patrimônio coletivo, um “cimento social”, como algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo.

Assim, por exemplo, a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand permite estabelecer relações entre as imagens presentes nas manifestações culturais e o pensamento mítico, pois

O estatuto da identidade não é mais, como dizem os lógicos, a “extensão” do objeto/conceito (isto é, o conjunto dos objetos que ele

subsume), mas a “compreensão” (isto é, o conjunto de suas qualidades, de seus “atributos”). A identificação não reside mais, segundo a velha fórmula, “*in subjecto*” (*praedicatum inest subjecto...*), “num sujeito”, mas num tecido relacional de atributos, que constituem o “sujeito” – ou melhor, o objeto (DURAND, 1994, p. 24).

Ao se estabelecer relações imagéticas comuns entre Literatura e xilogravura, analisando a representação do Nordeste brasileiro, privilegia-se o estudo do imaginário local. Ao analisarmos aspectos introdutórios da cultura popular, nesse sentido, consideramos que

Se os homens se podem compreender mutuamente através do tempo da história e das distâncias das civilizações, se os mitos, as literaturas e, inclusivamente, os poemas poder ser universalmente traduzidos, é porque toda a espécie *homo sapiens* possui um patrimônio inalienável e fraterno que constitui o império do imaginário (DURAND, 1998, p. 69).

Tal patrimônio cultural nos remete a pensar a experiência cultural como algo que ocorre organicamente de modo processual e simbólico.

XILOGRAVURA: METÁFORAS ENTRE A IMAGEM E A NARRATIVA LITERÁRIA NORDESTINA



FIGURA 1: Cantoria de viola (J. Borges)

FONTE: Borges (2002).

A análise simbólica da xilogravura intitulada “Cantoria de viola” (2002), produzida pelo artista J. Borges (2002) desenvolve uma hermenêutica central de sua arte. Sugere pensar como o imaginário nordestino é simbolizado pelo artista em sua relação com a Literatura Popular. Por meio da Figura 1, observamos que, em linhas gerais, a ‘cantoria de viola’ ou ‘repente’, por ser uma manifestação brasileira que integra a cultura popular nordestina, é ressaltada pelo artista a partir da dimensão do improvisado de apresentações de canções alternadas por dois cantadores acompanhados cada um com sua viola.

A expressão “repente” decorre do modo alternado com que os cantadores dão continuidade à poesia oral do outro, produzindo versos a partir do imaginário popular baseado no improvisado. De tradição oral na Literatura Popular, o repentista, cantor de “repente”, tem origem na cidade de Teixeira, Paraíba, no século XIX. Por possuir diversos modelos de métrica, “predominando os versos heptassílabos e decassílabos. A rima usada é a rima perfeita” (GUEDES, 2019, p. 14).

No cotidiano, vemos que as pessoas do Nordeste enquanto trabalham na área rural, homens e mulheres costumam trajar, igualmente, calça, camisa de manga longa e chapéu para se protegerem do sol escaldante e dos espinhos da palma e dos galhos secos do mato.

Ao analisar os elementos recorrentes da Figura 1, diferente do que ocorre no dia a dia na lida rural, observamos que as vestes dos cantadores de viola e da plateia representadas por homens, mulheres e crianças, remetem simbolicamente a momentos especiais da vida do nordestino como o “se arrumar para ir à festa”. Violeiros ao vestirem ternos, gravatas e sapatos para se apresentarem ao público representam, simbolicamente, o uso de vestes especiais para momentos em que se tornam o centro das atenções na plateia. Vestimentas que simbolicamente possibilitam experimentar momentos de profunda realização capazes de fazê-los ‘esquecer as mazelas da lida’. Reinam com suas indumentárias expressando o saber cultural revelado pela Literatura popular representada por meio da cantoria de viola.

Do mesmo modo, a plateia que se apresenta vestida com suas melhores roupas, permitem-se experimentar momentos de alegria que, associada à música de cantoria, possibilitam também esquecer, momentaneamente, os desafios cotidianos.

Assim, cantadores de viola e plateia, usando vestes especiais para momentos festivos, compartilham da mesma experiência por meio da arte encontrando forças para combater as dificuldades da vida.

No que tange aos traços dos semblantes dos cantadores de viola, observamos que, enquanto um sorria, possivelmente, pela conquista

com o repente; o outro se apresenta de modo pensativo, refletindo sobre o que vai apresentar como resposta ao desafio. Interpreta-se por meio dos semblantes a disputa entre os dois cantadores que compartilham do mesmo olhar da plateia pela forma como se colocam na “peleja”. Os dois buscando alcançar a vitória ao final de cada cantoria. Neste momento, regime diurno e noturno realizam-se pela conversão, revelados entre “aplausos e conquistas” e “expectativas na elaboração de nova cantoria” aos olhos da plateia que acompanha cada gesto atentamente, aplaudindo e silenciando na espera da nova cantoria.

Temáticas de elogio à figura feminina são comuns nas cantorias de viola. Ao centro da imagem, o semblante pensativo da personagem feminina, entre os dois cantadores, possibilita associar, simbolicamente, ao Regime Noturno da imagem à medida que remete à reflexão sobre qual melhor cantoria a mulher elegerá entre os cantadores de viola. De forma conjunta, a representação dos cantadores e da plateia representadas, simbolicamente, por homens, mulheres e crianças, remetem a capacidade que a Literatura popular possui em reunir em um mesmo lócus representações diversas que apreciam a cultura popular do Nordeste brasileiro.

Assim como representado na imagem, em certa altura das apresentações, os violeiros interagem com o público (homens, mulheres e crianças), pedindo que eles deem o mote da cantoria para os cantadores desenvolverem as cantorias. Na xilogravura, ao reunir ao mesmo tempo imagem e narrativa literária, o artista possibilita identificar elementos que simbolizam o imaginário do povo do Nordeste e da sua cultura local.

Habitualmente, ainda encontramos nas feiras-livres locais a representação do que se exhibe na obra analisada: por meio da presença de dois artistas ao centro da imagem e em seu entorno a plateia distribuída em homens, mulheres e crianças. Os violeiros ao realizarem suas cantorias para os espectadores apresentam elementos da oralidade que caracterizam a cultura popular: o local, as pessoas, os costumes, as crenças, o festivo, entre outros.

A xilogravura, ao reunir imagem e a narrativa literária, permite identificar elementos que simbolizam o imaginário do povo do Nordeste e da cultura popular por meio de elementos simbólicos. Possibilita pensar o imaginário e as pessoas tematizadas a partir dos seguintes aspectos: a viola, os cantadores e a plateia, símbolos recorrentes na obra, como também, nas feiras, os eventos e a festividade do lugar e das pessoas.

Ao analisar a recorrência dos elementos presentes na Figura 1, observamos como seus contornos isomórficos se organizam à luz da Teoria do Imaginário por meio dos *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos identificados na xilogravura. A viola segurada pelas mãos dos cantadores revela os *schèmes* da imagem: entendidos por meio dos gestos relacionados com a verticalidade da postura dos dois cantadores e pela forma como cada um segura o seu instrumento musical. As emoções e afeições que eles têm por suas violas demonstram, de forma inconsciente, o aconchego na intimidade que existe entre viola e cantador, entre o povo e a cultura popular.

Ao observar os cantadores ao centro da imagem, é possível relacionar a imagem dos dois com a representação do arquétipo de artistas, o centro das atenções no momento de suas apresentações, o que também é recorrente contexto popular local das festividades de interior. A ligação entre *schèmes* e arquétipos presentes na obra associados aos símbolos violas, cantadores, pessoas, direciona-nos para a identificação do mito de Apolo, que, na mitologia greco-romana, era considerado o deus das artes, da poesia, da música. Mito representado simbolicamente pelos mitemas patentes na Figura 1: violas, cantadores e plateia e mitemas latentes: alegria, cantoria, arte, presentes na imagem.

Considerando que “o Regime Diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro” (DURAND, 1989, p. 41), é possível perceber a representação simbólica do regime diurno. Tal regime da antítese é representado na Figura 1 por meio da dominante postural dos cantadores segurando suas violas, instrumentos de trabalho, mantendo-os reinantes durante as suas apresentações, no centro da apresentação cultural. Os regimes convergem.

No que tange à reflexão sobre o Regime noturno, simbolicamente temos a representação do regime do eufemismo empenhado em fundir, harmonizar, equilibrar. Observamos o regime do eufemismo na Figura 1 ao passo que se coloca como representação simbólica da cultura popular e da Literatura que anuncia por meio da tradição oral, a cantoria. Arte que como um movimento presente na origem, no cerne da cultura, se encontra na raiz do povo nordestino, revelando a partir dos motes e improvisos cantados em verso, os valores e costumes do seu povo guardados no imaginário cultural nordestino.

ASPECTOS SIMBÓLICOS DA CULTURA POPULAR E DA LITERATURA NA OBRA DE J. BORGES

A segunda imagem eleita também metaforiza a cultura popular e possibilita integrar a reflexão acerca do imaginário na obra de J. Borges. Na perspectiva da análise simbólica, elegemos a Figura 2 com a intenção de observar as recorrências da cultura popular e da literatura na obra de J. Borges. Vislumbramos o imaginário do Nordeste brasileiro na xilogravura “bumba-meu-boi”.



FIGURA 2: Bumba-meu-boi (J. Borges)

FONTE: Borges (1996).

Em linhas gerais, a história do boi se inicia com dois empregados, que convencionou-se nomear Mateus e Catirina. Ambos trabalhavam em uma fazenda. Grávida, Catirina desejou comer a língua de um boi. É comum no Nordeste atender os desejos da mulher grávida. As razões culturais decorrem do medo da grávida não perder o bebê; ou o bebê nascer com a cara do objeto desejado, normalmente comida; ou ainda, quem negou o pedido, nascer um terço no olho.

Dividido entre a preocupação em atender o desejo de sua esposa mesmo sem condições financeiras, diante da ameaça de perder o filho,

e, ao mesmo tempo, precisar sacrificar um dos bois do fazendeiro, Mateus decide atender ao pedido da esposa e sacrificar o animal.

Satisfez o desejo de Catirina, porém o fazendeiro descobriu o feito. Ameaçado, Mateus é obrigado a restabelecer a vida do boi preferido do fazendeiro. Desesperados, conseguem um curandeiro que, por meio de ritual, faz com que o boi volte a viver. A narrativa encerra com uma celebração, dando origem a festa do bumba-meu-boi.

A narrativa mítica perfaz relevante simbologia da cultura popular brasileira que é (re)contada há quase dois séculos: "hoje em dia temos ainda resquícios de teatro popular com [...] o bumba-meu-boi (auto que tem como centro as atividades de uma fazenda de criação de gado), que é representado com muitas variações por todo o país" (LUYTEN, 1992, p. 22). Tomando contornos e formas diversas sem perder a sua essência, observamos que, ao longo de quase duzentos anos

o Bumba-meu-boi diferenciou-se das demais formas nacionais, adotando um conteúdo ritualístico próprio, diversificando seus estilos e sotaques; criando novas formas de apresentação, de músicas, de adereços e pautando sua sobrevivência pelo gosto popular, sem, no entanto, desrespeitar a lenda que dá origem ao auto (MARQUES, 1999, p. 3).

Assim, ao reunir imagem e narrativa na xilogravura, encontramos um dos traços culturais que mais se destacam na cultura popular, sobretudo no Nordeste: o bumba-meu-boi. Ocorrem pequenas alterações nas denominações, mas não se muda a essência (o boi, Mateus e Catirina e o povo) da manifestação popular que ocorre em vários estados do País, em períodos distintos durante o ano. Esses três elementos são recorrentes no imaginário popular a partir dos isomorfismos também presentes na narrativa do autor.

Em Pernambuco, o bumba-meu-boi é destaque nas agremiações carnavalescas durante o mês do carnaval (fevereiro e março). No Maranhão, o bumba-meu-boi se destaca nos festejos juninos, realizados entre os meses de junho e julho. No Amazonas, é no mês de junho, o festival de Parintins se destaca com a disputa entre o boi Garantido e o Caprichoso. Existem outros estados que celebram essa manifestação folclórica, Rio Grande do Norte, Pará, entre outros.

Esse ritual, sob várias representações simbólicas e culturais, é celebrado a cada ano com as festas que são realizadas em vários estados brasileiros, enriquecendo a cultura popular brasileira dentro dos

festejos de carnaval, como ocorre em Pernambuco. Nos festejos juninos, como no Maranhão. E outros estados do país, cada um com sua simbologia ora peculiar, ora universal, mas sempre mantendo a essência, o isomorfismo por meio do boi; de Mateus e Catirina, e do povo.

Ao observar os elementos simbólicos do bumba-meu-boi em sua relação com as diversas manifestações que têm por essência cultural esse elemento simbólico em diversos estados do país, é possível perceber um isomorfismo de *schèmes*. Tal percepção dá-se por meio dos gestos manifestos nas personagens durante a encenação. Gestos que teatralizados por Catirina nos remetem ao arquétipo materno; e que em Mateus remete-nos ao arquétipo do cuidador. Os símbolos reunidos em Catirina, Mateus e o boi constituem o imaginário do bumba-meu-boi com adereços carnavalescos que por sua vez convergem para a fabulação mítica de Dioniso dada a constelação de constelação de imagens presentes na xilogravura por meio dos mitemas latente alegria, festividade, prazer; e dos mitemas patentes, festa do boi.

É dionisiaco assistir a festa do boi no Festival folclórico de Parintins no meio da floresta amazônica durante o último final de semana de junho. A cidade, uma ilha encantada, transforma-se num grande palco em que os bois Caprichoso (na cor azul) e Garantido (na cor vermelha) rivalizam artisticamente num espetáculo de luz, sons, danças, cores, costumes, e rituais. Festa que converge organicamente cultura e literatura popular.

De modo semelhante, é dionisiacamente prazeroso assistir a personificação do boi no Maranhão dramatizada por um dançarino (o miolo) que com maestria perfaz os movimentos do boi perante o público encantando com toda convergência que reúne organicamente gestos, arquétipos e símbolos no ritmo do bumba-meu-boi.

Igualmente, a experiência que as pessoas (crianças, adultos e pessoas da terceira idade) têm de poder tocar no boi e ou serem cortejadas por ele nas ruas durante o período de carnaval nas cidades do interior pernambucano é potencialmente dionisiaco. São imagens guardadas no imaginário cultural que nos acompanham em nosso trajeto antropológico cultural e literário revelados pelos batuques, paradas, falas e movimentos realizados por todas durante o cortejo.

À luz dos estudos do imaginário durandiano, temos o boi, segundo Durand (1989) como símbolo teriomórfico, o qual relacionado à animalidade se transforma pela potência imagética que possui não apenas no que está ligado diretamente com o aspecto físico animalesco, mas pela polivalência semântica que representa simbolicamente.

Dito de outra forma, “para além de sua significação arquetipal e geral, o animal é susceptível de ser sobredeterminado por características que não se ligam diretamente à animalidade” (DURAND, 1989, p. 52).

O que ressaltamos no boi pode ser outra qualidade que não é necessariamente animalesca como a capacidade de transcender da morte para vida por meio do ritual, amparados pela imaginação criadora que ressalta aspectos outros para além da descrição limitada.

Na Imagem 2 temos um boi que depois de agonizar tornou à vida e que nos convida à reflexão sobre a necessidade de distinguir o boi, como animal físico, do boi, na fabulação mítica apresentada como um animal simbólico, posto que “todas as culturas paleorientais simbolizam a potência meteorológica e destruidora pelo touro” (DURAND, 1989, p. 60).

De modo complementar, a imaginação criadora, aqui, possibilita considerar o boi na perspectiva da “estrutura sintética do imaginário” (DURAND, 1989, p. 236) no que tange a pensar a festa do bumba-meu-boi. Na dimensão do imaginário, o boi também se insere como símbolo cíclico porque, conforme a narrativa literária, ao passo que está em vias de morte por Mateus ter cortado a língua do animal, é por meio de ritual do curandeiro, da fé, que o boi renasce e se transforma simbolicamente em um ritual de passagem que possibilita a reflexão sobre a morte como um renascimento.

Por reunir, organicamente, cultura e literatura popular temos com o bumba-meu-boi a representação mítica de um imaginário que encanta nas dimensões da arte que como rizoma se espalhada por todo o país formando um grande tecido cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais alcançadas destacam que a representação imagética do Nordeste presente nas xilogravuras do artista J. Borges perfaz uma dimensão sensível e mítica dos saberes, festividades e tradições locais. Em uma abordagem fenomenológica, as imagens analisadas auxiliam na apreensão não racional do imaginário popular presente no Nordeste brasileiro.

Como possibilidade de reflexão acerca da problemática apresentada no trabalho, entendemos que, no âmbito da fenomenologia, as imagens analisadas auxiliam na apreensão plural e cíclica do imaginário popular nordestino, por meio das representações simbólicas

que estão presentes xilogravuras do J. Borges em sua interlocução com a cultura popular e a literatura.

Com o presente estudo, foram analisadas as representações simbólicas sobre o Nordeste brasileiro presentes nas xilogravuras do artista pernambucano, J. Borges. Com base nas xilogravuras eleitas para o estudo, foi possível representar simbolicamente em sua obra a idealização do imaginário local através da cultura popular e literária.

De modo complementar, consideramos que as xilogravuras produzidas por J. Borges, ressaltadas na dimensão do imaginário local, potencializam a cultura nordestina brasileira, amparadas no estudo mitológico. Ressaltamos nas obras analisadas, bem como, em outras xilogravuras do artista, a recorrência do imaginário nordestino brasileiro na obra do artista. Tal percepção sinaliza a continuidade da pesquisa numa perspectiva mais ampla com vistas para a análise das xilogravuras na perspectiva mitológica.

Consideramos com a realização do estudo, a contribuição de J. Borges para a cultura popular por meio da arte literária como um convite a aprofundar a pesquisa que possibilite a ampliação e apresentação de outras dimensões envolvidas, dada à diversidade da produção de J. Borges, especialmente se considerada em uma perspectiva representativa do imaginário popular nordestino.

Ao direcionar o estudo numa perspectiva voltada para a análise do imaginário do Nordeste brasileiro nas xilogravuras de J. Borges dimensionado por meio das representações simbólicas da cultura popular e da literatura abre-se como possibilidade de refletir sobre a pedagogia imaginante presente na obra do artista.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Bumba-meu-boi. 2006. Disponível em: <http://bumba-meu-boi.info/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. Lisboa, Presença, 1989.
- DURAND, Gilbert. **L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image**. Tradução de José Carlos de Paula Carvalho. Paris, Hatier, 1994.
- DURAND, Gilbert. **Campos do Imaginário**. Lisboa, Instituto Piaget, 1998.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- GUEDES, Maria Helena. **Os desafios!** Maria Helena Guedes (Guedinha) Clube de autores, 2019.
Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=bRZyDwAAQBAJ&pg=PA14&lpg=PA14&dq=%22>.
Acesso em: 19 mar. 2021.
- LUYTEN, Joseph M. **O que é Literatura Popular**. 5. ed. São Paulo, Brasiliense, 1922.
- MARQUES, Francisca Ester de Sá. **Bumba-meu-boi**: A dança-mãe do espetáculo maranhense. In: *Mídia e experiência estética na cultura popular: o caso do bumba-meu-boi* / Francisca Ester de Sá Marques. – São Luís: Imprensa Universitária, 1999.
Disponível em: <http://www.terrabrasileira.com.br/folclore2/e72dbmae.html>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- MOTA, Larissa Fernanda de Barros; CARVALHO, Mário de Faria. Iluminogravuras: Análise do Movimento Armorial a partir da Abordagem Sensível da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, 2018, v. 23, n. 2, pp. 205-222. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4308>.
- MOTA, Larissa Fernanda de Barros; CARVALHO, Mário de Faria. **Sertão-Mundo Iluminado**: estampas inspiradas nas Iluminogravuras de Ariano Suassuna. 12º Colóquio de Moda – 9ª Edição Internacional 3º Congresso de Iniciação Científica em Design e Moda, João Pessoa. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202016/COMUNICACAO-ORAL/CO-01-Design/CO-01-SERTAO-MUNDO-ILUMINADO.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.



REPRESENTAÇÕES SOBRE MULHERES NAS NOVELAS DAS 21 HORAS DA REDE GLOBO DE 2015 A 2020 E O PAPEL PEDAGÓGICO DA DRAMATURGIA¹

Marília Beatriz de Albuquerque Pessoa
Diego Gouveia Moreira

INTRODUÇÃO

Com baixo custo de produção comparado aos rendimentos gerados, as telenovelas são produtos prioritários na Rede Globo, a maior emissora comercial do Brasil (MOREIRA, 2015). De acordo com Lopes (2009),

Ela também pode ser considerada um dos fenômenos mais representativos da modernidade brasileira [...] Essa situação alcançada pela telenovela é responsável pelo caráter, senão único, pelo menos peculiar, de ser uma "narrativa nacional" que se tornou um "recurso comunicativo" que consegue comunicar representações culturais que atuam, ou ao menos tendem a atuar, para a inclusão social, a responsabilidade ambiental, o respeito à diferença, a construção da cidadania (p. 22).

Essas representações culturais fazem as novelas dialogarem com a realidade e o contexto histórico ao qual estão inseridas. Elas são capazes de dar visibilidade a problemas sociais, por exemplo, e tocar em tabus (NARLOCH, 2016). Conforme Baccega (2003), a telenovela

1 Este artigo é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Comunicação Social do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

pode deixar algum assunto relevante em maior evidência e estimular o público a refletir e até mesmo agir. É inegável o seu poder formador de opinião, pois, “contracenando” com os personagens, adquire status pedagógico e poder imitativo”.

A telenovela é um dos mais populares fenômenos midiáticos no país, sendo considerada um excelente produto por meio do qual se pode promover junto ao grande público a discussão acerca dos dilemas e paradoxos presentes na sociedade brasileira (LOPES; OROZCO GÓMEZ, 2009, p.101).

Para Baccega (2003, p. 8),

Toda a sociedade, com maior, menor ou sem escolaridade, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, residentes nas mais diferentes regiões do país discutem a temática social pautada pela telenovela. Até porque os meios de comunicação em geral – jornal, rádio –, pautados também pela telenovela, abrem espaço para tal temática.

De acordo com Ribeiro (2015, p. 160), “o gênero ganhou reconhecimento como produto artístico e cultural, tornando-se uma narrativa acerca do país”. A teledramaturgia constitui uma representação da sociedade brasileira e também é capaz de participar do processo de formação de identidades. Dentre algumas dessas identidades, estão as personagens femininas, que são moldadas de maneiras diferentes a depender da época em que a novela foi ao ar ou da própria abordagem escolhida pelo autor.

Ronsini e Sifuentes (2011, p. 140) afirmam que “o gênero melodramático, ao apresentar basicamente as mesmas representações femininas ao longo de anos, constitui importante formador de modelos femininos”. Então, pode-se considerar que as novelas ajudaram a consolidar identidades e foram capazes de reforçar determinados padrões da sociedade.

A sociedade passou por diversas mudanças de pensamentos e comportamentos. As mulheres conquistaram papéis novos na sociedade e, com isso, novas prioridades e formas de viver. Essas mudanças também foram refletidas nas telenovelas, que dialogam com a realidade e as mudanças sociais, como citado anteriormente, e, como consequência, também foram refletidas na forma como personagens femininas são representadas. De acordo com Hamburger (2007),

Analisando várias novelas em perspectiva, em paralelo às alusões a processos sociais e políticos, é possível detectar uma trajetória de liberalização crescente dos papéis femininos. Ao longo dos anos, as personagens de novela passaram das mulheres casadoiras e mães em potencial a mulheres que se dispunham a seguir seus próprios caminhos (p. 165).

As personagens femininas aos poucos começam, no século XXI, a aparecer como pessoas com ambições diferentes, com posturas que destoam daquelas adotadas anteriormente, ainda que muitas vezes as representações antigas ainda prevaleçam. "Problemas relacionados ao papel da mulher na sociedade, na família e no trabalho constituíram uma fonte privilegiada de temas considerados 'provocativos'" (HAMBURGER, 2007, p. 165).

Os assuntos abordados se espelham na realidade e vão além do casamento, do sonho de ser mãe e de ter uma família. A forma como a mulher ascende no trabalho e como ela se comporta com mais liberdade se tornam algumas das temáticas aos poucos mais presentes nas tramas, como apontado por Castro (2017, p. 7):

[...] acompanhando esta transformação, as telenovelas, que retratavam comumente mulheres como esposas, mães, donas de casa e empregadas, passaram a traçar representações femininas com mulheres fortes, com opinião própria, com ensino superior, empresárias e independentes. Porém, ao mesmo tempo em que essa representação começou a mostrar uma mulher moderna, pode haver outros traços e características que a caracterizem como ligada a valores tradicionais (família, lar, casamento, beleza).

A pauta de direitos para as mulheres cresce e ganha força na sociedade. De olho nesse movimento e atento também a uma estratégia de marca das empresas de comunicação, as telenovelas constituem espaço privilegiado para abordar essas questões. A partir disso e ao se observar as crescentes discussões acerca das pautas femininas e empoderamento, surgiu a ideia do tema deste artigo. Ao se observar as mudanças na sociedade e as conquistas femininas ao longo da década no Brasil, em paralelo com o que se está sendo veiculado na mídia, em especial nas telenovelas, levanta-se o questionamento: como as personagens femininas de novelas, de 2015 a 2020, das 21 horas, da Rede Globo, são representadas?

O objetivo geral é analisar como as mulheres vêm sendo representadas nas novelas das 21h da Rede Globo, de 2015 a 2020. Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica em torno da representação feminina nas telenovelas. Na análise, foi realizado um levantamento das principais protagonistas das novelas das 21h da Rede Globo, de 2015 até 2020. Foram criadas categorias de análise baseadas nos direitos das mulheres e de pautas das mulheres que abordam questões relativas a corpo, sexualidade e trabalho. Em seguida, é analisado se as personagens avançam nas questões ligadas às pautas dos movimentos de mulheres ou se reproduzem estereótipos e representações mais tradicionais.

A história individual das protagonistas escolhidas foi resgatada por meio da memória dos autores, que acompanharam as telenovelas analisadas, assim como pesquisas por cenas e capítulos das novelas no serviço de *streaming* de vídeos da Rede Globo, o Globoplay, e o portal de entretenimento da Globo, o Gshow. Antes, no entanto, é preciso compreender melhor o lugar da mulher na teledramaturgia brasileira.

A MULHER NA TELENOVELA BRASILEIRA E AS PROTAGONISTAS DAS NOVELAS DAS 21 HORAS DA REDE GLOBO DE 2015 A 2020

As mulheres, desde o momento em que a televisão chegou ao país, foram vistas como a maior parte do público da TV, “porque se presumia que elas passassem mais tempo em casa do que outros prováveis espectadores” (MILLER, 2009). Assim como pontuado que a audiência da televisão em geral era formada principalmente pelo público feminino, a audiência das telenovelas brasileiras é também formada majoritariamente pelas mulheres (CASTRO, 2017).

Ao ter em vista as mulheres como público expressivo da teledramaturgia, os autores buscaram priorizar personagens femininas nas narrativas e focar principalmente nelas. Diversos pontos da vida das mulheres e da inserção do sexo feminino na sociedade tornaram-se pautas principais. Segundo Hamburger (2007),

É justamente a vocação das novelas brasileiras para extrapolar os limites estreitos da ficção televisiva seriada feita para a mulher que faz da trajetória desses seriados ao longo da história da televisão brasileira um caso sugestivo para se pensar o papel das representações

mediáticas nas redes inusitadas da sociabilidade contemporânea, especialmente no que se refere a relações de gênero (p. 159).

Um olhar sobre as histórias das telenovelas revela que, muitas vezes, as produções costumam explorar alguns clichês nas representações de personagens femininas, como aponta Castro (2017):

Estar dentro do mercado de trabalho, por exemplo, para a personagem pode significar ser uma mulher moderna. No entanto, pode-se identificar certos tradicionalismos de composições femininas, como a maternidade, a busca pelo amor, dedicação à família, que, mesmo que estejam acompanhadas em personagens “bem resolvidas”, podem acabar se tornando características mais marcantes e centrais do que o profissionalismo e o trabalho das mesmas (p. 21).

Apesar de demonstrar algumas mudanças levando em conta o contexto, as personagens ainda podem estar dentro da abordagem tradicional. Essas abordagens são geralmente em personagens que são mães, esposas, performances do que é tido como natural e intrinsecamente feminino, que foi construído ao longo da história na sociedade (CASTRO, 2017).

Outro ponto das abordagens de personagens femininas é a relação da sensualidade com a personalidade. Segundo Castro (2017), as personagens com personalidade do bem – muitas vezes protagonistas da trama – afastam-se da sensualidade, enquanto as personagens más são em geral mais provocativas e a sexualidade é um traço marcante de sua personalidade:

Existe uma imagem característica em vilãs assumidas. Geralmente são interesseiras, calculistas e que usam a beleza para alcançar seus objetivos. Galgam o sucesso às custas de uma figura masculina e usam do sexo como arma. Usam roupas provocantes de cores vibrantes, gestos insinuosos e maquiagem forte. Toda essa construção se opõe à imagem suave das mocinhas (p. 22).

Essas duas oposições entre a suavidade da “mocinha” e a frieza e sensualidade da vilã são uma das principais marcas das novelas. As vilãs, em geral, são mostradas como mulheres mais desprendidas, livres e ousadas, enquanto as protagonistas são apresentadas como o oposto dessas características. Essas representações acabam por, muitas vezes, reforçar estereótipos.

O estereótipo é utilizado porque promove uma identificação ou decodificação da mensagem mais rapidamente e sem esforço de reflexão; e, portanto, um dos recursos mais eficientes de manipulação (ORMEZZANO; POTRICH; FRIDERICH; CORDEIRO, 2005, p. 5).

Esse recurso é presente em muitas narrativas da teledramaturgia como forma de aproximar o público e envolvê-lo mais facilmente. Quando se relacionam representações e estereótipos dentro das representações de personagens femininas nas telenovelas, debate-se acerca dos papéis de gênero e do que de fato define o que é ser mulher e o que é ser mulher na sociedade brasileira do século XXI. É o que se percebe com as protagonistas das telenovelas de 2015 a 2020 da Rede Globo.

Foram exibidas nesse intervalo de tempo: *Babilônia* (2015), *A Regra do Jogo* (2015/2016), *Velho Chico* (2016), *A Lei do Amor* (2016/2017), *A Força do Querer* (2017), *O Outro Lado do Paraíso* (2017/2018), *Segundo Sol* (2018), *O Sétimo Guardião* (2018/2019), *A Dona do Pedaço* (2019) e *Amor de Mãe* (2019/2020).

Dessas novelas, foram analisadas as seguintes protagonistas: Beatriz (Glória Pires), Regina (Camila Pitanga) e Inês (Adriana Esteves), de *Babilônia*; Tóia (Vanessa Giácomo), de *A Regra do Jogo*; Maria Tereza (Camila Pitanga), de *Velho Chico*; Heloísa (Cláudia Abreu); Jeiza (Paolla Oliveira), Bibi (Juliana Paes) e Ritinha (Isis Valverde), de *A Força do Querer*; Clara (Bianca Bin), de *O Outro Lado do Paraíso*; Luzia (Giovanna Antonelli), de *Segundo Sol*; Luz (Marina Ruy Barbosa), de *O Sétimo Guardião*; Maria da Paz (Juliana Paes), de *A Dona do Pedaço*; Vitória (Taís Araújo), Lurdes (Regina Casé) e Thelma (Adriana Esteves), de *Amor de Mãe*.

ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO FEMININA A PARTIR DAS NOVELAS DAS 21 HORAS DA REDE GLOBO DE 2015 A 2020

As mulheres têm passado por desafios diversos ao longo das décadas. Em uma sociedade patriarcal e machista, elas começaram a reivindicar por mais voz, por mais autonomia nas decisões sobre seus corpos, suas carreiras e suas sexualidades. O feminismo, como um movimento social, surgiu no fim do século XIX. O feminismo no Brasil tem três ondas, divididas de acordo com as reivindicações principais.

A primeira delas era focada na igualdade de direitos na vida pública, como o direito ao voto; a segunda onda focou em assuntos ligados à sexualidade e direitos reprodutivos; e a terceira onda trouxe questões relacionadas à gênero, raça e classe. Fala-se também de uma quarta onda, a qual é associada ao ativismo digital e faz uso de redes sociais para falar sobre assuntos como assédio e feminicídio, assim como padrões de beleza e liberdade de escolha das mulheres (RODRIGUES, 2020). Ao longo dos anos, com o crescimento do movimento feminista, questiona-se por que os homens têm mais espaço e mais poder no mundo em vários âmbitos. Conforme Beauvoir (1967, p. 15),

Resta explicar por que o homem venceu desde o início. Parece que as mulheres deveriam ter sido vitoriosas. Ou a luta poderia nunca ter tido solução. Por que este mundo sempre pertenceu aos homens e só hoje as coisas começam a mudar? Será um bem essa mudança? Trará ou não uma partilha igual do mundo entre homens e mulheres?

Os homens puderam entrar no mercado de trabalho primeiro, conquistar cargos e posições importantes primeiro. Além disso, eles costumam ser mais valorizados na carreira do que elas, como no quesito salário. Aos poucos, o cenário tem apresentado algumas mudanças. As mulheres estão lutando para conquistar os espaços e os direitos delas, mesmo com todas as dificuldades. A partir das pautas de direitos das mulheres, fomos analisar as protagonistas das novelas das 21 horas da Rede Globo, no período de 2015 até 2020, e como elas estão sendo representadas. A análise foi feita a partir de quatro eixos: Corpo; Trabalho e Classe Social; Gênero, Sexualidade e Direitos Sexuais; Aspirações. Esses eixos constituem pontos de reivindicação dos movimentos feministas que lutam pela emancipação feminina.

O eixo corpo foi subdividido nas seguintes categorias de análise: Cabelo, Raça e Peso. Essa escolha se deu em virtude, no caso do cabelo, das discussões sobre a ditadura dos cabelos lisos e os processos de transição capilar tão discutidos atualmente. A questão da raça se tornou importante para avaliar a representação de mulheres negras e a diversidade de raças nas telenovelas. Com o avanço de movimentos em defesa da aceitação de corpos, também se considerou relevante abordar a questão do peso das protagonistas das novelas. atuais sobre o direito das mulheres em: Mãe Solteira, Sexualidade, Relacionamento e Aborto.

O eixo Trabalho e Classe social não contém subdivisões em virtude do entendimento de que a chave mais geral contempla as discussões propostas nesse tópico, que está voltado para avaliar quais papéis essas mulheres ocupam na sociedade e a que classe social pertencem.

O eixo Gênero, Sexualidade e Direitos Sexuais foi dividido em Mãe solteira, Sexualidade, Relacionamento e Aborto. A ideia com a seção Mãe solteira foi avaliar se há uma discussão em volta do tema, com o abandono dos pais e os desafios enfrentados por uma mãe solteira. Sexualidade foi escolhido como tópico por constituir uma discussão importante para pensar a liberdade de gênero e sexualidade. A ideia foi observar se as novelas contemplam personagens transgêneras como protagonistas e também com sexualidades diferentes da norma heterossexual. O Aborto também foi escolhido como tema de análise por constituir uma das principais bandeiras de luta dos movimentos de mulheres.

O eixo Aspirações não conta com subdivisões e a ideia foi observar quais são os desejos, os sonhos dessas mulheres. São voltados para uma representação emancipada das mulheres ou reproduzem um discurso conservador.

Corpo

Nesta categoria, foram analisados os seguintes elementos: Raça, Cabelos e Peso. Essas subcategorias foram escolhidas porque ajudam a fazer levantamentos em relação à diversidade de tipos de corpos, raças e texturas de cabelos nas protagonistas das novelas. A aparência física e a quebra dos padrões de beleza femininos foram as questões observadas nas personagens de maior destaque das tramas neste tópico.

Raça

A observação geral das personagens do período analisado mostra que ainda há pouca representatividade negra entre as mulheres protagonistas. O critério utilizado para definir a raça das protagonistas na análise foi a autodeclaração. Do total, apenas aproximadamente 18% das personagens são negras, o que demonstra o quanto elas ainda são apagadas pelas mídias. Isso ocorre há muitos anos no país

devido ao preconceito. “A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que essa mulher não tenha seus problemas sequer nomeados. E não se pensa saídas emancipatórias para problemas que sequer foram ditos” (RIBEIRO, 2015, p. 101). Uma vez que as mulheres negras são raras em papéis de destaque, as pautas ligadas diretamente a elas acabam sendo pouco discutidas.

As protagonistas negras analisadas foram Vitória, da novela *Amor de Mãe*, interpretada por Taís Araújo; Maria Tereza, da novela *Velho Chico*, e Regina, da novela *Babilônia*, sendo as últimas duas interpretadas por Camila Pitanga. Vitória é uma advogada rica, com uma carreira respeitada. Maria Tereza vem de uma família rica e tem boas condições de vida. Já Regina, é uma mulher pobre e trabalha na praia para sustentar a família.

As mulheres brancas, ainda que também sofram opressões da sociedade machista, estão em posição de privilégio em relação às mulheres negras. As histórias das personagens brancas são contadas com destaque, mas são poucas as vezes que uma personagem negra é colocada em uma posição de relevância em uma novela do horário das 21 horas. De acordo com Kilomba (2019), as pautas e experiências ligadas diretamente às negras tornam-se reduzidas quando as experiências das brancas estiverem em posição de predominância. “Nesse falso universalismo, a realidade, as preocupações e reivindicações de mulheres negras tornam-se específicas e ilegítimas, enquanto experiências de mulheres brancas prevalecem como universais, adequadas e legítimas” (KILOMBA, 2019, p. 102). Segundo a autora, as discussões ligadas às mulheres brancas ainda recebem mais notoriedade do que os assuntos ligados às mulheres negras.

Cabelo

O tipo da textura do cabelo das personagens também é um detalhe a ser observado. A maioria das protagonistas tem o cabelo liso ou alisa o cabelo, representando um total de 81,2%. Apenas uma protagonista analisada tem o cabelo crespo: Vitória (Taís Araújo), da novela *Amor de Mãe*. Duas protagonistas têm o cabelo ondulado e ambas são interpretadas por Camila Pitanga: Maria Tereza, da novela *Velho Chico*, e Regina, de *Babilônia*. Esse fator também está ligado ao fator “Raça”, pois, durante muito tempo, o cabelo crespo não era valorizado por estar relacionado principalmente às pessoas negras. Como foi debatido no tópico anterior, o racismo colaborou para a desvalorização das características negras.

As mulheres negras são colocadas em posição de inferioridade, então as principais características desse determinado fenótipo também acabam sendo excluídas e rejeitadas. Os cabelos podem dar pistas de origens e os cabelos crespos, muitas vezes, estão ligados aos negros. Em um país como o Brasil, a sociedade ainda é muito pautada pelo eurocentrismo, e, por isso, valoriza as características relacionadas, na maioria das vezes, por pessoas brancas. As características brancas são consideradas modelos positivos a seguirem seguidos e são os modelos culturalmente aceitos e exaltados (OLIVEIRA; MATOS, 2019).

Após o fim da década de 2010, percebeu-se o crescimento de um movimento que busca valorizar o uso dos cabelos naturais através da transição capilar. Segundo uma pesquisa da Kantar WorldPanel, o Brasil é o país com mais tipos de cabelo no mundo e a maioria dessas variações é de fios cacheados e crespos (ALMEIDA, 2020).

O processo de transição capilar ocorre quando a pessoa deixa os cabelos crescerem naturais após procedimentos químicos, como a escova progressiva e o relaxamento. O movimento de aceitação dos cabelos naturais vai contra a pressão estética, o preconceito e o racismo que levaram muitas meninas a modificarem seus cabelos com alisamentos para se encaixarem em um padrão (QUIRINO, 2018).

Peso

Outro ponto observado é que ainda há poucas mulheres gordas protagonizando novelas: apenas 6,2% delas. A única protagonista considerada não magra é Lurdes, interpretada por Regina Casé. Ela tem apenas um corpo que não é condizente com o padrão da maioria das protagonistas. Porém, o peso dela não é uma questão abordada na novela.

A magreza feminina costuma ser representada nas novelas, filmes e revistas como o corpo ideal e bonito. Meninas e mulheres gordas acabam sendo excluídas das narrativas televisivas e, quando aparecem, geralmente são personagens secundárias. As escolhas de protagonistas continuam reforçando padrões de beleza. Segundo Wolf (1992, p. 15),

A "beleza" é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer, sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto

de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram.

A “beleza” faz parte de um sistema que ainda domina o mundo e os padrões impostos atingem mais as mulheres do que os homens porque foram criados para manter o domínio masculino.

Trabalho/Classe Social

É possível destacar alguns avanços. Um deles é em relação ao aumento da representação da mulher profissional, que possui uma carreira bem-sucedida ou em crescimento. Abordar na teledramaturgia mulheres no ambiente profissional também auxilia na reflexão acerca das mulheres na sociedade. “Analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho é questionar seu estatuto social: o emprego feminino é um fio condutor para compreender o espaço das mulheres na sociedade” (MARUANI, 2009, p. 86).

As representações de mulheres de outras classes sociais, como as classes média e baixa, passam a ter mais papéis de protagonismo nas tramas televisivas. Há uma diversidade de profissões para as protagonistas: advogada, empresária, boleira, faxineira, dona de restaurante, promotora de festas, professora, marisqueira, policial, administradora de construtora. São personagens diferentes exercendo profissões variadas.

Sexualidade

Outra questão a ser observada é que todas as personagens, sem nenhuma exceção, são mulheres heterossexuais e cisgêneras. Em relação à orientação sexual, não há nenhuma lésbica ou bissexual como protagonista. Pode-se citar algumas personagens secundárias não-héteros, como o casal lésbica da novela *Babilônia*, Teresa e Estela, interpretadas por Fernanda Montenegro e Nathalia Timberg, respectivamente. A cena em que as personagens se beijam, no primeiro capítulo da trama, repercutiu muito nas redes sociais e dividiu

opiniões (EXTRA, 2015). Muitas pessoas apoiaram e elogiaram a cena, mas também houve críticas.

Em *Segundo Sol*, as personagens Selma (Carol Fago) e Maura (Nanda Costa) formavam um casal. O público ficou dividido quando Maura se envolveu com Iohan (Armando Babaióff) e muitas postagens tecendo críticas à trama foram feitas nas redes sociais (CORREIO, 2018). Na novela *A Regra do Jogo*, a personagem Duda (Giselle Batista) envolve-se com Úrsula (Júlia Rabello) e com Vavá (Marcelo Novaes) durante a trama (ASTUTO, 2015). A personagem Flávia, interpretada pela atriz Maria Flor em *A Lei do Amor*, termina com o namorado e começa a namorar Gabi, papel de Fernanda Nobre no final da novela (TERRA, 2017).

Em uma das telenovelas mais recentes, *A Dona do Pedaço*, pode-se destacar a personagem Britney, vivida por Glamour Garcia, uma mulher transgênero que trabalhava em uma fábrica de bolos e casou-se com Abel (Pedro Carvalho), um homem hétero cisgênero, no final da trama (GSHOW, 2019). Em *A Força do Querer* (2017) havia também Mira, mulher transexual, interpretada por Maria Clara Spinelli, uma falsa secretária e cúmplice da personagem Irene (Débora Falabella) na trama (GALLO, 2017).

Todas essas personagens eram consideradas secundárias, mas, mesmo assim, muitas delas foram capazes de levantar discussões sobre pautas ligadas à representatividade e direitos da comunidade LGBT. No entanto, a emissora ainda não colocou uma mulher trans como protagonista de uma telenovela das 21h.

Aborto

A temática Aborto não é muito discutida nas cenas das protagonistas das novelas das 21 horas. Nenhuma delas passa um aborto induzido durante os capítulos, então o assunto não teve tanto destaque nas tramas principais. Das protagonistas analisadas, 13 delas são mães ou tornaram-se mães antes dos capítulos finais das novelas. Porém, há personagens secundárias que ajudaram a trazer a pauta do aborto à tona para reflexão acerca dessa decisão sobre o corpo feminino. Como pontua Del Re (2009),

É um ponto decisivo, pois se trata da autonomia das mulheres. Exigindo que estas últimas possam ter o domínio da sua sexualidade

e recusando-se a que o debate seja remetido para a esfera privada – que tende a culpabilizar os relacionamentos individuais –, o movimento feminista conferiu uma dimensão política a esta questão que sempre ocupou um espaço primordial nas lutas parlamentares e conduziu a fraturas no interior dos partidos (p. 21).

O aborto refere-se a autonomia das mulheres e o movimento feminista trouxe uma dimensão política para o assunto. Nas telenovelas, ele foi abordado de maneiras diferentes e gerou polêmica em alguns momentos. Em “A Dona do Pedaço”, por exemplo, a empregada Edilene (Cynthia Senek) morre após fazer um aborto. A personagem acaba engravidando do patrão Otávio (José de Abreu) e é pressionada por ele a abortar em uma clínica clandestina (RIGEL, 2019). O pai da jovem, Cosme (Osvaldo Mil), descobre a verdade sobre a situação da filha e contrata um matador para se vingar de Otávio (STYCER, 2019). Nas redes sociais, a cena em que Edilene passa pelo aborto repercutiu bastante entre os internautas e gerou algumas reflexões. Várias pessoas citaram a importância de a emissora levar o assunto para o horário nobre da televisão (CATRACA LIVRE, 2019). A discussão política ocorreu fora da trama, nas redes sociais da atriz que interpretou a personagem. Cynthia Senek falou da importância de dialogar sobre o tema no Brasil e entender o aborto como um caso de saúde pública (CONTIGO!, 2019).

Outra personagem que também engravida do patrão é Rosângela (Jurema Reis), em “Babilônia”. Ela tinha um relacionamento com o prefeito Aderbal (Marcos Palmeira). Ao saber da gravidez, o político orienta que a moça vá até uma clínica para fazer um aborto e a empregada acaba sendo flagrada e fotografada ao sair do local. Aderbal, que é prefeito, fica com receio da repercussão das fotos e resolve dar dinheiro à mulher e ainda a convence a se entregar para a polícia (CARVALHO, 2016). O político tenta difamar a empregada de várias maneiras para limpar a imagem dele com a oposição. O aborto aparece na trama, mas não há uma discussão mais profunda sobre o assunto.

Mãe Solteira

Durante muito tempo, as mães solteiras não eram vistas de maneira positiva pela sociedade. “A maternidade, em particular, só é respeitada

na mulher casada; a mãe solteira permanece um objeto de escândalo” (BEAUVOIR, 1967, p.171). Como pontua a autora, as mulheres com filhos eram respeitadas apenas se estivessem casadas e as exceções eram vistas como motivo de “vergonha” para a família dessa mulher.

Porém, com o passar dos anos, as mães solteiras passaram a ser vistas com menos preconceito e julgamentos. 25% das protagonistas de novelas das 21 horas são mães solteiras. Muitas das tramas dessas personagens mostram os desafios de criar os filhos sozinha, algumas vezes sem ter boas condições financeiras. Um exemplo disso é a personagem Lurdes (interpretada por Regina Casé), em *Amor de Mãe*, que cuida sozinha de quatro filhos, enquanto tenta procurar um outro filho, o qual foi vendido ainda criança pelo ex-marido dela. Não há participação do pai na criação das crianças porque ele está morto.

Ainda em *Amor de Mãe*, a protagonista Thelma (interpretada por Adriana Esteves), também é mãe solteira. Ela é muito apegada ao filho Danilo (Chay Suede) e esse apego ao rapaz se torna uma superproteção. Depois de muitos capítulos, Thelma descobre que Danilo é, na verdade, Domênico, o filho que Lurdes procura há tantos anos e começa a tomar atitudes extremas para esconder o segredo (GSHOW, 2020).

Em *A Dona do Pedaco*, a protagonista Maria da Paz (interpretada pela atriz Juliana Paes) cuidava sozinha de Josiane (Agatha Moreira) e o relacionamento entre mãe e filha era muito complicado. No começo da novela, Maria da Paz se apaixona por Amadeu (Marcos Palmeira). No dia do casamento deles, ele sofreu um atentado. Maria pensa que o noivo morreu e foge para São Paulo, onde cria sozinha a filha vendendo bolos para se sustentar (GSHOW, 2019).

A personagem Regina (Camila Pitanga), da novela *Babilônia*, engravidou jovem e foi enganada por um homem casado. Na trama, ela é batalhadora e faz de tudo para sustentar sozinha a filha e ajudar a família (GSHOW, 2015). A mulher precisou adiar seus sonhos, como o de estudar, para poder trabalhar e dar uma vida digna para a família dela. Em um dos capítulos, Regina pensa em apelar para a Justiça para que Luís Fernando (Gabriel Braga Nunes), pai da filha dela, pagasse as pensões alimentícias atrasadas (IMPrensa GLOBO, 2015).

Relacionamento

Este tópico não é possível resumir em um gráfico porque possui respostas subjetivas e que diferem de uma personagem para a outra. Cada protagonista tem a sua história, o seu (ou seus) relacionamento(s)

e as tramas decorridas disso. Todas as personagens analisadas passaram por pelo menos um envolvimento amoroso durante os capítulos. Esses relacionamentos são marcados, muitas vezes, por desafios, desavenças e uma trajetória até o “final feliz”. Além disso, o relacionamento influencia direta e indiretamente na vida da protagonista e torna-se o foco do personagem, em muitos dos casos.

A personagem Beatriz da novela *Babilônia*, interpretada por Glória Pires, é uma mulher livre sexualmente, sem pudores e que se envolve com diversos homens ao longo dos capítulos. Devido aos baixos índices de audiência da trama, o folhetim precisou passar por algumas mudanças para conquistar mais o público (ALMEIDA, 2015). Nessa nova fase, Beatriz se apaixona por Diogo (interpretado por Thiago Martins). A mudança pode ter indicado uma tentativa de diminuir os casos amorosos da personagem e tentar torná-la menos “sexual”. O fato de Diogo ser mais novo que Beatriz não foi uma questão aprofundada na trama. Segundo Beauvoir (1967),

A civilização patriarcal votou a mulher à castidade; reconhece-se mais ou menos abertamente ao homem o direito a satisfazer seus desejos sexuais ao passo que a mulher é confinada no casamento: para ela o ato carnal, em não sendo santificado pelo código, pelo sacramento, é falta, queda, derrota, fraqueza; ela tem o dever de defender sua virtude, sua honra; se “cede”, se “cai”, suscita o desprezo; ao passo que até na censura que se inflige ao seu vencedor há admiração (p. 112).

De acordo com a autora, os homens podem satisfazer os desejos sexuais sem sofrerem julgamentos, enquanto as mulheres são criticadas e vistas com desaprovação se tentarem fazer o mesmo. No século XXI, mesmo com alguns avanços em relação à liberdade sexual feminina, ainda há julgamentos conservadores por parte da sociedade.

Também pode-se destacar o relacionamento da personagem Jeiza da novela *A Força do Querer*, interpretada pela atriz Paolla Oliveira, com Zeca (Marco Pigossi). Jeiza é policial e lutadora de MMA, uma mulher segura de si e dos seus objetivos. Zeca é um caminhoneiro com atitudes consideradas machistas. O namoro deles é conturbado por causa da personalidade oposta do casal, que muitas vezes causa desentendimentos. Zeca não aceita a dedicação de Jeiza ao esporte e, ao invés de incentivar a carreira da namorada, ele a critica. Em vários momentos até atrapalha a dedicação dela, como no capítulo em que tentou proibir a viagem de Jeiza para os Estados Unidos para treinar MMA. Ela rebate a proibição do namorado e resolve viajar mesmo assim (MARQUES, 2017).

No início de *A Força do Querer*, no relacionamento com Ritinha, interpretada por Isis Valverde, Zeca tinha atitudes machistas e até humilhava a mulher na frente de outras pessoas. Quando ela o deixa para se encontrar com Ruy (Fiuk), Zeca fica irritado e atira contra o barco em que eles estavam. Além disso, um tempo depois, Zeca atrasa a documentação do divórcio para atrapalhar os planos dela (JUNQUEIRA, 2017).

Aspirações

Também se pode destacar que as protagonistas passaram a ter aspirações e objetivos de vida diferentes nas novelas. Essas informações não puderam ser resumidas em um gráfico porque são subjetivas e mais complexas. Entre algumas aspirações diferentes das protagonistas, pode-se destacar Luz, de *O Sétimo Guardião*, que tinha o sonho de se tornar arqueóloga; Jeiza, de *A Força do Querer*, que deseja se tornar uma lutadora de MMA; Maria da Paz, de *A Dona do Pedaço*, que, em determinada parte da trama, luta para recuperar sua fábrica de bolos; e Regina, que quer estudar e se tornar médica.

Desejos como o de casar e ser mãe, que geralmente costumam ser os desejos impostos pela sociedade às mulheres, estão aos poucos deixando de ser prioridade para as protagonistas femininas das novelas das 21 horas. Algumas personagens têm sonhos de conquistar melhores condições de vida para ela e para a família, outras têm mais ambição profissional, dentre outros desejos. Porém, o foco de muitas das tramas são os relacionamentos e, por causa disso, muitas personagens têm seus finais felizes focados principalmente em casamento e no nascimento dos filhos. Algumas das protagonistas abrem mão de coisas da vida delas por causa do relacionamento, como muitas mulheres são ensinadas ou incentivadas desde cedo (ADICHIE, 2014). Conforme pontua Beauvoir (1967),

O casamento não é apenas uma carreira honrosa e menos cansativa do que muitas outras: só ele permite à mulher atingir a sua dignidade social integral e realizar-se sexualmente como amante e mãe. É sob esse aspecto que os que a cercam encaram seu futuro e que ela própria o encara. Admite-se unanimemente que a conquista de um marido – em certos casos, de um protetor – é para ela o mais importante dos empreendimentos (p. 67).

O casamento foi visto por muitos anos como algo que traria dignidade e respeito para as mulheres. Conquistar um marido era considerado um objetivo, uma necessidade, algo que faria as mulheres serem realmente respeitadas enquanto mulheres perante a sociedade. “O destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento. Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não o ser” (BEAUVOIR, 1967, p. 165). Em relação a finais com casamentos, é importante mencionar que há protagonistas que ficaram solteiras no final das novelas e foram de encontro aos finais que retratam o casamento como a única forma de felicidade. Na maior parte das novelas, as protagonistas se casam no final da trama. De acordo com o levantamento, o número de personagens principais femininas que terminaram solteiras ainda é pequeno, são apenas duas personagens, mas são situações que devem ser destacadas.

Na novela *O Sétimo Guardiã*, Luz (Marina Ruy Barbosa) envolveu-se em um triângulo amoroso com Gabriel (Bruno Gagliasso) e Júnior (José Loreto) durante a trama, mas terminou solteira e tornou-se arqueóloga (GARCIA, 2019). Outra personagem que terminou solteira foi Ritinha (Isis Valverde), na novela *A Força do Querer*. A personagem também se envolveu em um triângulo amoroso durante os capítulos, mas terminou solteira e trabalhando como sereia profissional nos Estados Unidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal importância das telenovelas para a comunicação e a sociedade em geral é a capacidade de promover reflexão sobre assuntos importantes. As mulheres constituem grande parte do público e, portanto, é importante observar como as mulheres são inseridas nas tramas e os debates acarretados por elas, os quais podem chegar a diversos públicos, contribuindo para a educação da sociedade em torno de determinados temas.

Esta pesquisa analisou como são representadas as personagens femininas das novelas das 21 horas, um dos horários de maior audiência da emissora, entre os anos de 2015 e 2020, levando-se em consideração as mudanças da sociedade e do comportamento feminino no século XXI. Na análise, há diversos pontos que não demonstraram um avanço significativo, como a questão da representatividade racial. Ainda há poucas mulheres negras em posição de protagonismo nas

tramas. São elas: Vitória (Amor de Mãe), Maria Teresa (Velho Chico) e Regina (Babilônia). Os elencos, em sua maioria, entre personagens principais e secundários, continuam sendo muito brancos. Em relação ao tipo de cabelo, a maioria das personagens usa o cabelo liso. Poucas protagonistas aparecem com o cabelo ondulado, cacheado ou crespo (como as já citadas no início do parágrafo).

Também há poucas ou quase nenhuma mulher não-magra como personagem principal das telenovelas. Há apenas uma, Lurdes, de Amor de Mãe. Muitas personagens ainda reproduzem os finais românticos e ainda possuem aspirações ligadas a relacionamentos, como Bibi (A Força do Querer), Heloísa (A Lei do Amor) e Tóia (A Regra do Jogo). Além disso, todas as protagonistas analisadas nesta pesquisa são heterossexuais e cisgêneras. As novelas do período analisado trazem uma abordagem ainda pequena sobre temas relacionados aos direitos sexuais e a sexualidade feminina, como o aborto, e, muitas vezes, eles não fazem parte das tramas das personagens de protagonismo.

Algumas protagonistas contribuíram para representações mais adequadas das mulheres. Há personagens femininas que ocupam funções variadas e desempenham papéis que vão além de serem apenas mães, namoradas ou esposas, com suas profissões em evidência. Pode-se citar Jeiza (A Força do Querer), Maria da Paz (A Dona do Pedaço) e Vitória (Amor de Mãe), entre outras. Também se pode ver tramas de personagens de classes sociais diferentes, que mostram realidades diferentes, como Lurdes (Amor de Mãe), que é uma mulher pobre, assim como Regina (Babilônia). Mas também há várias personagens que ascendem socialmente durante a trama, como Luzia (de Segundo Sol), Clara (de O Outro Lado do Paraíso) e Maria da Paz (A Dona do Pedaço).

As personagens que são mães solteiras também estiveram presentes nas telenovelas. As protagonistas Thelma (Amor de Mãe), Lurdes, Maria da Paz e Regina representavam as mulheres brasileiras que trabalham e conseguem sustentar a família sozinhas. No entanto, não há uma discussão sobre essa condição das mulheres e o abandono dos pais das crianças.

As aspirações e objetivos também apresentam algumas mudanças em relação ao que era retratado nos anos anteriores. É importante pontuar que duas protagonistas terminaram solteiras no último capítulo: Ritinha (A Força do Querer), e Luz (O Sétimo Guardião). Apesar de ser um quantitativo baixo, finais como esses geram impacto no público ao mostrar novas possibilidades para o “final feliz” de uma mulher.

Representações como essas, que são mais diversificadas, não apenas nas telenovelas, como também no cinema e nas séries, podem contribuir para que a sociedade passe a ver as mulheres a partir de múltiplas nuances, além de compreender melhor as pautas relacionadas às mulheres e a importância de ter os direitos assegurados e respeitados.

Por fim, esta pesquisa também é importante para subsidiar outras, que poderão ler o material para entender o lugar da mulher nas telenovelas do período estudado, além de permitir uma visão mais ampla das representações e da evolução da forma como as mulheres em posição de protagonismo são mostradas nas grandes mídias de massa nacionais.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- ALMEIDA, Giselle de. Apaixonada, Beatriz deixará de ser devoradora de homens em "Babilônia". **Uol**, Tv e Famosos, 2015. Disponível em: <https://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2015/04/11/apaixonada-beatriz-deixara-de-ser-devoradora-de-homens-em-babilonia.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.
- ALMEIDA, Marilene. Orgulho de ser afro: transição capilar é forma de autoestima negra. **Correio Braziliense**, 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/03/16/interna_cidadesdf,834488/orgulho-de-ser-afro-transicao-capilar-e-forma-de-autoestima-negra.shtml. Acesso em: 1 jun. 2020.
- ASTUTO, Bruno. 'A Regra do Jogo' também terá casal de lésbicas. **Época**, 2015. Disponível em: <https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/bruno-astuto/noticia/2015/09/regra-do-jogo-tambem-tera-casal-de-lesbicas.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BACCEGA, M. A. Narrativa ficcional de televisão: encontro com temas sociais. **Comunicação & Educação**, n. 26, p.7-16, 2003.

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Divisão Européia do Livro, 1967.
- CARVALHO, Silvio. **"Babilônia: Rosângela aborta filho de Aderbal"**. M de Mulher, 2016. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/famosos-e-tv/babilonia-rosangela-aborta-filho-de-aderbal/>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- CASTRO, Vanessa de Cássia da Silva. **Telenovela e a mulher – representações femininas na telenovela Babilônia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2017.
- CATRACA LIVRE. **Morte por aborto em A Dona do Pedaco abala público da Globo**. Catraca Livre, 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/entretenimento/morte-por-aborto-em-a-dona-do-pedaco-abala-publico-da-globo/>. Acesso em: 4 maio 2020.
- CONTIGO!. **Atriz de A Dona do Pedaco fala sobre cena de aborto: "Chorei do início ao fim da gravação"**. Contigo!, 2019. Disponível em: <https://contigo.uol.com.br/noticias/novelas/atriz-de-a-dona-do-pedaco-fala-sobre-cena-de-aborto-chorei-do-inicio-ao-fim-da-gravacao.phtml>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- CORREIO. **"Segundo Sol: Beijo de Maura e Ionan causa polêmica na web"**. Correio, 2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/amp/nid/segundo-sol-beijo-de-maura-e-ionan-causa-polemica-na-web/>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- DEL RE, Alisa. Aborto e contracepção. In: HIRATA, Helena (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 21.
- EXTRA. Beijo de Fernanda Montenegro e Nathalia Timberg em 'Babilônia' agita a internet. **Extra**, 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/beijo-de-fernanda-montenegro-nathalia-timberg-em-babilonia-agita-internet-15614449.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- GALLO, Odara. **Para atriz transexual, A Força do Querer teria evitado seu próprio sofrimento**. Notícias da TV, 2017. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/novelas/para-atriz-transexual-a-forca-do-querer-teria-evitado-seu-proprio-sofrimento-16774>. Acesso em: 15 out. 2020.

- GARCIA, Fábio. **“Por que protagonista de novela não pode ficar solteira no fim da história?”**. M de Mulher, 2019. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/novelas/por-que-protagonista-de-novela-nao-pode-ficar-solteira-no-fim-da-historia/>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- GSHOW. **“Babilônia – Personagens”**. Gshow, 2015. Disponível em: <https://gshow.globo.com/novelas/babilonia/personagem/regina/>. Acesso em: 31 mai. 2020.
- GSHOW. **“Thelma reconhece Danilo na foto de Domênico: ‘É meu filho’”**. Gshow, 2020. Disponível em: <https://gshow.globo.com/novelas/amor-de-mae/vem-por-ai/noticia/thelma-reconhece-danilo-na-foto-de-domenico-e-meu-filho.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2020.
- HAMBURGER, Esther Império. A expansão do “A expansão do “feminino” no feminino” no espaço público brasileiro: espaço público brasileiro: novelas de televisão nas décadas de 1970 e 80. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2007.
- IMPRENSA GLOBO. **“Luís Fernando é preso por não pagar pensão”**. Site de Imprensa Globo, 2015. Disponível em: <https://imprensa.globo.com/programas/babilonia/textos/luis-fernando-e-preso-por-nao-pagar-pensao/>. Acesso em: 30 maio 2020.
- JUNQUEIRA, Camila. **A Força do Querer”: Zeca é um dos piores personagens da novela. E temos razão!**. Vix, 2017. Disponível em: <https://www.vix.com/pt/tv/546277/a-forca-do-querer-zeca-e-um-dos-piores-personagens-da-novela-e-temos-razao>. Acesso em: 26 maio 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LOPES, M. I. V. A telenovela como recurso comunicativo. **Matrizes**, v. 3, n.1, p. 21-47, dez./ago. 2009
- LOPES, M. I. V.; OROZCO GÓMEZ, G. (coords). **A ficção televisiva em países ibero-americanos**: narrativas, formatos e publicidade. Anuário OBITEL. São Paulo: Globo Universidade, 2009.

MARQUES, Helena. 'A Força do Querer': Zeca não aceita viagem de Jeiza com Allan e termina namoro. **Purepeople**, 2017. Disponível em: https://www.purepeople.com.br/noticia/novela-forca-do-querer-zeca-proibe-viagem-de-jeiza-com-allan-e-termina-namoro_a184887/1. Acesso em: 26 maio 2020.

MARUANI, Margaret. Emprego. In: HIRATA, Helena (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 86.

MILLER, Toby. A televisão acabou, a televisão virou coisa do passado, a televisão já era. In: FREIRE FILHO, João (org.). **A TV em transição: tendências de programação no Brasil e no mundo**. Porto Alegre: Sulina-Globo Universidade, 2009.

MOREIRA, Diego Gouveia. **Cultura participativa na TV Globo: governo de audiência a partir de dispositivos midiáticos de participação**. 2015. Tese (Pós-Graduação em Comunicação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

NARLOCH, Leandro. Por que somos loucos por novela? **Superinteressante**, 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/por-que-somos-loucos-por-novela/>. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA, Aryanne Pereira de Oliveira e; MATTOS, Amana Rocha. Identidades em transição: Narrativas de mulheres negras sobre cabelos, técnicas de embranquecimento e racismo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/44283/3018>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ORMEZZANO, Graciela; POTRICH, Cilene Maria; FRIDERICHS, Bibiana; CORDEIRO, Lílian. **Cultura e Estereótipos Veiculados pela Televisão**. In: VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul, 2009, Passo Fundo.

QUIRINO, Vitória. **"A transição capilar e o resgate da ancestralidade preta: assumir o cabelo natural é muito mais que estética!"**. Fique Diva com Niely, 2018. Disponível em: https://www.fiquediva.com.br/noticia/a-transicao-capilar-e-o-resgate-da-ancestralidade-preta-assumir-o-cabelo-natural-e-muito-mais-que-estetica_a16524/1. Acesso em: 1 jun. 2020.

- RIBEIRO, Rondinele Aparecido. Letras Escreve. A fantástica fábrica ficcional: a telenovela enquanto gênero de representação nacional. **Letras Escreve**. Macapá, v. 5, n. 1, 2015.
- RIGEL, Ricardo. **“A dona do pedaço: empregada morre depois de fazer aborto induzida por Otávio”**. Extra, 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/a-dona-do-pedaco-empregada-morre-depois-de-fazer-aborto-induzida-por-otavio-23720717.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- RODRIGUES, Suzana. **“Conheça a história do feminismo no Brasil”**, Revista AzMina, 2020. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/feminismo-no-brasil/> Acesso em: 6 mai. 2020.
- SIFUENTES, Lírian; RONSINI, Veneza. O que a telenovela ensina sobre ser mulher? Reflexões acerca das representações femininas. **Revista Famecos**. Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 131-146, jan./abr. 2011.
- STYCER, Maurício. **“Em A Dona do Pedaço, metade dos personagens quer dar golpes na outra metade”**. Maurício Stycer, 2019. Disponível em: <https://mauriciostycer.blogosfera.uol.com.br/2019/06/25/em-a-dona-do-pedaco-metade-dos-personagens-quer-dar-golpes-na-outra-metade/>. Acesso em: 4 maio 2020.
- TERRA. **“Maria Flor aprova despecho de Flávia em ‘A Lei do Amor’”**. Terra, 2017. Disponível em: <https://www.terra.com.br/amp/diversao/gente/purepeople/maria-flor-aprova-despecho-de-flavia-em-a-lei-do-amor-com-uma-namorada-amei,3509aad35c585329ee8a536f97a70578l46y0bft.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.



HETEROTOPIA EM PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL¹

Wanderson Cruz dos Santos

INTRODUÇÃO

O conceito de heterotopia desenvolvido por Michel Foucault aparece em um primeiro momento no prefácio de *As palavras e as coisas* em 1966, e pode ser compreendido pela junção dos radicais *hetero* “outro” com *topia* “lugar”, um lugar outro, espaços reais que tendem a funcionar dentro de outros espaços, porém com uma ordem diferente, com outras regras. São contraespaços, espaços em trânsito, lugares de passagem (FAUCAULT, 2013; 2015). Um ano após esta publicação, Foucault compartilha este tema com um grupo de arquitetos na Tunísia no Círculo de Estudos Arquitetônicos, permitindo uma publicação sobre este debate alguns anos depois na primavera de 1984, sob o título *Outros Espaços*.

Foucault (2013; 2015) reflete que as heterotopias são a contestação de todos os outros espaços, podendo ser exercidas de duas formas, uma é criando a ilusão que denuncia o resto da realidade como ilusão, a outra é gerando um espaço tão perfeito quanto o nosso real é desordenado (2013, p.28). São lugares utópicos em momentos ucrônicos, absolutamente diferentes e que se opõe aos outros, sendo, portanto, contraespaços. Neste contexto, o espaço pode ser

1 Agradecemos o apoio financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

apresentado como elemento significativo para pensarmos a formação, criam uma nova força de resistência potente.

No Brasil, pesquisadores do campo da educação (Carvalho, 2016; Veiga-Neto, 2007; Berticelli, 1998) trazem reflexões pertinentes sobre esta noção de heterotopia para pensarmos a educação. Para Carvalho (2016) em toda heterotopia repousa uma heterocronia, o que possibilita essa experiência de contra-espço em um contra-tempo. Veiga-Neto (2007) escreve que na pós-modernidade o tempo e o espaço não podem ser pensados separadamente. “As heterotopias nos inquietam, pois aparecem como que deslocadas e desencaixadas em relação à forma como habitamos os mesmos lugares” (VEIGA-NETO, p.257). Escreve Berticelli (1998) que as heterotopias são os lugares onde os saberes educacionais se diluem em lugares interconectados e assim acontecem. Para o autor, a pós-modernidade está diluída em lugares não fixos, nas heterotopias.

Diante do contexto, a categoria heterotopia norteou o nosso estado da arte no catálogo da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*. Escreve Creswell (2007) sobre a importância da revisão literária no processo de encontrar os resultados de outras pesquisas próximas a temática em desenvolvimento, “[...] Ela compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximamente relacionados ao estudo que está sendo relatado” (CRESWELL, 2007, p. 45).

Isto posto, nosso objetivo geral foi mapear as teses e dissertações Ciências Humanas no Brasil que discutiram o conceito de heterotopia em Foucault nos últimos cinco anos². Para tanto, nossos objetivos específicos foram: selecionar as pesquisas *stricto sensu* de cujo tema se encontram relacionados ao conceito de heterotopia; levantar as discussões presentes nas pesquisas *stricto sensu* sob a noção de heterotopia.

O nosso caminho investigativo se deu pelo Catálogo teses e dissertações da Capes em um recorte temporal de 2013 a 2018, período disponibilizado na Plataforma Sucupira. Deste modo, no primeiro momento foram selecionados 55 resumos, destes, um total de 17 trabalhos foram relidos pela pertinência das discussões que levantaram

2 O estudo bibliográfico apresentado neste artigo faz parte da pesquisa de mestrado em andamento “A Biblioteca Pública como uma heterotopia: experiências de uso do espaço e subjetivação” no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sob a orientação da Prof^a. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho.

tendo a noção de heterotopia como eixo central. Por conseguinte, no segundo momento foram eleitas 10 teses (5 no campo da educação, 5 de outras áreas das ciências humanas), e 7 dissertações (4 no campo da educação, e 3 de outras áreas das ciências humanas) para compor o nosso quadro de análise com base na autorização dos/as autores/as para a divulgação e pela disponibilidade do trabalho completo anexado em PDF na plataforma sucupira.

A seguir dividimos o estado da arte em duas seções, na primeira compartilhamos as informações gerais sobre a busca no Catálogo de teses e dissertações da Capes com as áreas do conhecimento que abordaram o tema e os anos de publicação. Organizamos estas informações em quatro tabelas, as duas primeiras referentes as pesquisas no campo da educação, já a terceira e a quarta com as pesquisas de outras áreas das ciências humanas, assim, levantamos os eixos centrais e as linhas de investigação em que as pesquisas estão localizadas.

No segundo momento desta revisão bibliográfica agrupamos as pesquisas pelas discussões levantadas. Nesta perspectiva, a organização desta seção aponta as pistas de como a noção de heterotopia em Foucault pode funcionar como uma ferramenta de análise para estabelecer um debate acerca dos nossos objetos de pesquisa. Destarte, a noção de heterotopia aparece de diferentes modos e com uma diversidade ampla de objetos empírico, no campo da educação e em outras áreas, que tais trabalhos deixam contribuições para pensarmos a nossa pesquisa.

O CONCEITO DE HETEROTOPIA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Buscamos no primeiro no primeiro momento encontrar o debate no campo da educação. Neste direcionamento, identificamos nas teses o uso da noção de heterotopia em diferentes linhas de investigação que pesquisam a relação da educação, cultura e sociedade, assim como o conhecimento, a subjetividade e as práticas educacionais. Outro nicho da produção voltado para a formação de professores em ciências matemáticas, formação profissional e docente nas ciências da saúde, educação linguagem e processos interativos aparecem entre os trabalhos cujas temáticas debatem a heterotopia.

QUADRO 1: Teses no campo da educação selecionadas na base de dados Capes

Título	Autor/a	Instituição	Ano
Vagas de coisas e palavras: jogos heterotópicos sobre o espaço escola	Marcelo Vicentin	Universidade São Francisco	2018
Saber heterotopológico e a leitura em Michel Foucault	André Luiz dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2017
Anti-Velocizado – Pedagogias Pedestres	Marcio Tascheto da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016
O jovem Torless – Romance de formação heterotopias	Maria Divina Moreira dos Santos Silva	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2015
Entre identidades e diferenças, entre contextos de abjeção e alteridade: refletindo uma perspectiva queer para os processos de educação no âmbito da saúde	Jose Inácio Jardim Motta	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2014

FONTE: Elaboração do autor.

No primeiro quadro vemos os títulos dos trabalhos que reportam à articulação entre os processos de subjetivação e os conceitos de heterotopia. A discussão do corpo utópico na formação docente, a justaposição de diferentes espaços que proporcionam diferentes encontros e a escola como um território de possibilidades também estão presentes nestas pesquisas.

Quanto às dissertações defendidas nos últimos cinco anos no campo da educação, encontramos a categoria *heterotopia* em diferentes linhas de pesquisa. Uma delas investiga currículos, culturas e diferença, já em outra o estudo se volta para o cotidiano da educação popular. A educação especial e processos inclusivos é outro debate presente nas pesquisas de mestrado em linhas de investigação sobre produção científica e formação de recursos humanos em educação inclusiva.

QUADRO 2: Dissertações no campo da educação selecionadas na base de dados Capes

Título	Autor/a	Instituição	Ano
Educação bilíngue em diário: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no Estado do Espírito Santo	Katiuscia Gomes Barbosa Olmo	Universidade Federal do Espírito Santo	2018
Geografia-Monstro: um currículo assombroso nos anos iniciais do ensino fundamental	Maíra Freitas de Araújo Rodrigues	Universidade Federal de Minas	2017
Uma heterotopia pedagógica: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas	Júlia Caroline de Araújo Almeida	Universidade Federal de São Carlos	2017
Travessias em Educação e Saúde: Processos Educativos em Gênero e Sexualidade	Luciene Aparecida Silva	Universidade Federal de Lavras	2015

FONTE: Elaboração do autor.

O segundo quadro mostra que as pesquisas de mestrado investigaram espaços presentes dentro da escola, sob a ótica da heterotopia, que se apresentam como espaços desencaixados, ou movimentos de contracultura. Outro debate se expressa no currículo escolar como uma possibilidade de experiências outras, a exemplo do corpo utópico em diferentes espaços educacionais.

Isto posto, procuramos expandir a discussão com outros campos de produção do conhecimento nas ciências humanas. Neste direcionamento, encontramos uma aproximação com as pesquisas cuja noção de heterotopia se encontra instalada em diferentes áreas. Assim, escolhemos as teses defendidas nas ciências sociais, artes visuais, planejamento urbano que mais se aproximaram da noção de espaço heterotópico conforme escreve Foucault (2013, 2015), problematizando-os como espaços flutuantes que abrem as condições outras de processos de subjetivação.

QUADRO 3: Teses de diferentes áreas das ciências humanas selecionadas na base de dados Capes

Título	Autor/a	Área de concentração	Instituição	Ano
Casa Redonda	Paulo Renato Viegas Damé	Artes Visuais	Universidade do Estado de Santa Catarina	2018
Become por uma antropologia urbana heterotópica e artista	Ludmila Helena Rodrigues Santos	Ciências Sociais	Universidade Estadual de Campinas	2017
De chão e portões: a ocupação cultural de um instituto psiquiátrico e as relações entre arte, política e espaço no contemporâneo	Guilherme Neves Gonçalves	Ciências Sociais	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2017
A produção de espaços culturais na Zona Portuária do Rio de Janeiro: entre isotopias e heterotopias	Mariana Luscher Albinati	Planejamento Urbano e Regional	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
O Encontro da Pesquisa Cartográfica com Derivas Urbanas na Investigação de Heterotopias Portuárias	Marcela Montalvão Teti	Subjetividade, cognição e práticas clínicas	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015

FONTE: Elaboração do autor.

Pela leitura do terceiro quadro é possível compreender que os trabalhos de doutorado de outras áreas problematizaram os espaços heterotópicos como desencaixados na sociedade, território de resistência e subjetivação. Isso se expressa nas pesquisas que contestam as estratégias de produção e resignificação de espaços através da presença coletiva e de práticas significativas devido ao uso do espaço.

Quanto às dissertações, este debate também aparece nas ciências sociais, assim como na teoria e produção de experiência no espaço, abrindo uma discussão para repensar a forma como significamos os espaços urbanos, perpassados por significados diversos na compreensão do conceito de heterotopia como possibilidade de um novo olhar para os espaços.

QUADRO 4: Dissertações de diferentes áreas das ciências humanas selecionadas na base de dados Capes

Título	Autor/a	Área de concentração	Instituição	Ano
Antropologia em movimento: Mulheres, espaço e deslocamento no cinema como lugar etnográfico	Janaina Sant´Ana de Andrade	Ciências Sociais	Universidade Federal de São Paulo	2018
Fizeram-me corpo, fiz-me heterotopia: um estudo das heterotopias corporais dos personagens queers no cinema de Pedro Almodóvar	Mayllon Lyggon de Sousa Oliveira	Mídia, cultura e cidadania	Universidade Federal de Goiás	2018
Vazio Heterotopia – entre a especulação e a produção do comum	Mariana de Moura Cruz	Teoria, produção e experiência do espaço	Universidade Federal de Minas Gerais	2017

FONTE: Elaboração do autor.

É interessante observar como os espaços heterotópicos são discutidos na literatura como rizomáticos em espaços-tempos heterotópicos e ucrônicos, tendo, entre outros exemplos metodológicos, a análise de uma obra literária para auxiliar na compreensão destes lugares como produtores de sentidos.

O DEBATE SOBRE HETEROTOPIA NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Posto isto, classificamos as teses e dissertações pela discussão central que abordam no decorrer da pesquisa para melhor compreender o debate teórico sobre a noção de heterotopia. A seguir, apresentamos os grupos de discussões mais próximos e as contribuições deixadas por cada um deles.

Heterotopia e processos de subjetivação

A experiências de subjetivação em espaços heterotópicos aparece nas pesquisas de mestrado e doutorado de Andrade (2018), Cruz (2017),

Motta (2014), Oliveira (2018), Silva (2015), Silva (2016), Teti (2015), cada uma em um campo de produção do conhecimento diferente deixando uma contribuição para pensarmos nos processos de subjetivação nestes espaços.

No campo da educação, a pesquisa desenvolvida por Motta (2014) ajuda na reflexão sobre os processos de subjetivação em espaços heterotópicos. Tendo como base a teoria *queer*, estudou os processos pedagógicos no âmbito da saúde. Tomando a escola e os serviços de saúde como de heterotopia de desvio (FOUCAULT, 2013), o autor chega à conclusão de que o processo educativo é possível considerando a diversidade de experiências e temas para refletir sobre o debate em torno deles e os modos de subjetivação dos que convivem nestes espaços.

Isto se faz presente também na pesquisa de Silva (2016) que buscou uma articulação entre espaços na cidade e processos de subjetivação. Para tanto, o autor que também é do campo da educação estudou as relações entre cidade e subjetividade no contexto do bio-capitalismo cognitivo, compreendendo a cidade como uma máquina onde coabitam ritmos e movimentos de controle, ao mesmo tempo, dispersão de práticas de resistências, de fuga das segmentações do poder em heterotopias. Explicando a metáfora da grande máquina que é a cidade, Silva (2016, p. 42) escreve que dentro da cidade há outras cidades, as heterotopias, em constante crescimento e que não cessam de aparecer. Neste contexto, o corpo do próprio pesquisador se apresenta como instrumento central nesta tese pela capacidade de afetação pelos espaços, incluindo os heterotópicos, na cidade. Escreve o autor que “perder-se na cidade é o primeiro passo para identificação de atos de aprendizagens que brotam nas arestas de heterotopias invisíveis (SILVA, 2016, p. 96).

O exercício de andarilhar por dentro da cidade, nas heterotopias, ainda que a passos não tão firmes, e escorregando, é uma forma de mobilizar em si o desejo por novas caminhadas que podem fortalecer outros sentidos do corpo e da mente, contribuindo para que o sujeito estabeleça uma boa relação com o grande espaço que é a cidade (SILVA, 2016), pensar como a arquitetura da cidade influencia os modos de ser e circular pelos espaços presentes na cidade, assim como a capacidade desse conceito para capturar os outros lugares.

Pensando nesta relação entre espaços na cidade e processos de subjetivação, a dissertação de Cruz (2017), da área da arquitetura, questionou os vazios urbanos de forma a abarcar seus aspectos negativos e positivos conjuntamente ao conceito de heterotopia

como possibilidade de um novo olhar para esses espaços, destacando os aspectos processuais de sua conformação. Pela noção de heterotopias os vazios ganharam novas formas de expressão e novas subjetividades. Escreve a autora que estes novos objetos que surgem na análise são chamados de vaziosheterotopias.

Neste direcionamento, a tese de Teti (2015), da área da psicologia, teve por objetivo debater questões de método, propondo que as derivas urbanas, técnica do caminhar lúdico pela cidade, como método investigativo de heterotopias portuárias, compreendendo o conceito de heterotopia para pensar uma relação de oposição com relação ao espaço da vida cotidiana, a fim de evidenciar a presente afirmação, ela realizou derivas nas regiões centrais e portuárias do Rio de Janeiro, chegando à conclusão de que práticas específicas e modos de subjetivar marcaram a distinção entre tipos de indivíduos e quem pode ou não ocupar o espaço da heterotopia portuária.

Estes processos de subjetivação que ocorrem em espaços analisados com base na problematização apresentada por Foucault (2013) podem ser vistos em pesquisas que buscaram nas diferentes artes fazer uma reflexão cujo foco remete a heterotopias. Por exemplo, a pesquisa de Andrade (2018), do campo das ciências sociais, observando o cinema, teve como objetivo pensar o espaço na antropologia através do cinema buscando sensibilizar com a imagem e a partir da imagem para pensar a relação entre espaço e deslocamento no cinema como um lugar heterotópico. A análise pensada em moldes etnográficos se ocupou especialmente desta relação a partir da perspectiva de personagens femininas.

Outro trabalho cujo tema se volta para o cinema se refere ao trabalho de mestrado de Oliveira (2018), do campo da comunicação, cuja investigação teve como foco as práticas, os cuidados de si e as performatividades na constituição do corpo de personagens *queers* no cinema de Pedro Almodóvar. O trabalho apropria-se de conceitos de subjetivação, práticas e cuidados de si, performatividade, corpo, heterotopia para discorrer sobre o corpo *queer* e como ele se constitui uma heterotopia através das relações de poder impostas pelo dispositivo da sexualidade inaugurando contraespaços.

Pensar o corpo *queer* como uma heterotopia para Oliveira (2018) é compreender este corpo pela subversão da ordem natural, corpo território das experiências de uma heterotopia plena, um outro de si mesma. Este olhar heterotópico para os personagens das obras de Almodóvar ajuda a refletir sobre a relação do corpo utópico diante do espelho e na relação corpo, espaço e processo de subjetivação (FOUCAULT, 2013).

A relação entre o espaço e os processos de subjetivação também pode ser vista na pesquisa de Silva (2015a), em estudo no campo da educação. A investigação se debruçou em uma análise literária da obra *O Jovem Törless* de Robert Musil como um romance de formação e heterotopia. Tomando alguns dos trabalhos deste escritor, a pesquisadora teve como objeto de estudo o romance de formação como espaço heterotópico, espaço em que se dá a formação do indivíduo na confluência de suas heterotopias, o internato e a adolescência, outro exemplo real de espaços que existem na sociedade para abrigar o comportamento dos corpos desviantes da norma vigente (FOUCAULT, 2006), classificados por este filósofo como heterotopias de desvio (FOUCAULT, 2013).

Diante do contexto, as pesquisas apresentadas nesta seção abrem reflexões para pensar na relação que há entre as heterotopias e os modos de subjetivação. Os diferentes objetos de investigação apontam a diversidade de olhares que é possível estabelecer pela noção de heterotopia, deixando assim contribuições para entendermos as formações das identidades que ocorrem nestes espaços outro.

Currículo escolar e as possibilidades de experiências outras

Os estudos curriculares se desdobram em vários eixos temáticos como os programas curriculares, questões de gênero e sexualidade, artefatos culturais, entre outros temas. Estudos sobre as práticas curriculares em espaços ampliados de aprendizagem apontam categorias como sujeito, cultura e poder são frequentemente tematizados (SILVA, 2017). Encontramos este debate instalado nas pesquisas de Almeida (2017), Silva (2015b) e Rodrigues (2017).

Estes trabalhos foram dos cursos de mestrado em Educação de diferentes Programas de Pós-Graduação em Minas Gerais e São Paulo cuja discussão olha para currículo do cotidiano escolar, incluindo atividades sistemáticas em artefatos como cadernos escolares e livros didáticos, salas específicas para atender às demandas de um grupo de alunos, e até mesmo as experiências vivenciadas por todos como uma heterotopia.

A dissertação de Almeida (2017), pesquisadora do campo da educação, buscou analisar as práticas pedagógicas de professoras bilíngues atuantes em salas multisseriadas que têm Libras como língua de instrução em escolas de dois municípios do Estado de São Paulo. As salas multisseriadas são analisadas como uma heterotopia por se

tratar de um espaço do acontecimento e resistência, lugares plurais e ao mesmo tempo singulares cuja atuação militante das professoras possibilitou uma educação outra aos alunos.

Estas experiências de existências marcadas pela resistência também aparecem como eixo central na pesquisa de mestrado de Silva (2015b) cuja problematização buscou investigar as experiências em saúde e educação, tendo como foco as temáticas de gênero e sexualidades em uma instituição antimanicomial no interior de Minas Gerais. Para tanto, a pesquisa voltou seu olhar para espaços de convivência de escolinha, sob a ótica da heterotopia, identificando as oficinas como lugares de liberdade em que ocorriam os modos de inclusão da diferença no processo de ensino.

A reflexão do espaço heterotópico como o lugar da libertação e do devir aparece na pesquisa de mestrado de Rodrigues (2017) cuja investigação se volta para o currículo de geografia de três turmas tendo como objetivo mostrar como se configura este currículo na escola. São os monstros que habitam a escola de forma ativa na produção de novos espaços, por isso em sua potência este currículo é monstruoso, uma geografia-monstro que provoca ao mesmo tempo medo e inquietações que possibilitam o cruzamento de fronteiras, terror e encantamento. O trabalho indica a justaposição de vários espaços que o currículo de geografia proporciona aos alunos, um deslocamento para outros espaços sem precisar sair da sala de aula, heterotopias que se configuram os outros possíveis, outros assombros, outras geografias (RODRIGUES, 2017). Estas fascinações aparecem também em atividades sistemáticas nos cadernos escolares, livros didáticos e no quadro branco da sala de aula, mostrando estas heterotopias nas aulas de geografia como monstros potentes por se tratar de espaços de significação para os alunos.

Essas pesquisas reforçam como os estudos curriculares direcionam o olhar investigativo para vários espaços presentes no cotidiano da escola. A compreensão do conceito de heterotopia permite compreender esses espaços outros como os lugares em que os saberes educacionais emergem, pois o currículo está presente nas salas, nos artefatos e nas experiências de todos na escola aproximando espaços aparentemente incompatíveis.

Contraespaços: justaposição e território de possibilidades

Escreve Foucault (2013) que as heterocronias têm a ideia de tudo acumular e com isso parar o tempo ao proporcionar experiências de

temporalidades outras, como se estes mesmos espaços estivessem fora do tempo, desencaixados, em constante ruptura fugaz com o tempo e o espaço regular. Tal noção permite uma observação que vai além da estrutura física para compreender a justaposição de outras espacialidades aparentemente incompatíveis, mas que nas heterotopias se aproximam. As pesquisas de Santos (2017a); Santos (2017b); Vicentin (2018) apresentam esta problemática de forma mais evidente em teses que foram defendidas em Goiás e em São Paulo.

Os jogos heterotópicos sobre espaço escola aparecem no trabalho de Vicentin (2018), pesquisador do campo da educação, cuja tese aponta que o conceito de heterotopia oferece outras possibilidades para pensar o território da escola e a visibilidade das manifestações de poder que estão presentes neste espaço.

Na segunda parte deste trabalho, denominada pelo autor de “Jogos de brincar”, a noção de heterotopia oferece as condições de legibilidade da ordem das coisas, pois ao reportar ao que escreve Foucault em 1966 no prefácio de *As palavras e as coisas*, compartilha que ele fez uma provocação, dentre outras coisas, à ordem do pensar. Em seu trabalho intelectual, Foucault problematiza a questão da existência da resistência em toda a relação de poder. Essa noção de resistência aparece no trabalho de Vicentin (2018) ao analisar como as heterotopias se apresentam como espaços de resistência do poder e da ordem dominante, como perturbam a ordem das coisas, justapondo espaços aparentemente incompatíveis.

A pesquisa de Santos (2017a), no campo da educação, discute a heterotopia no espaço da loucura. Para tanto, o autor faz referência ao texto *A água e a loucura* escrito por Foucault em 1963, retomando o que escreve este filósofo a respeito do exemplo das crianças que privadas de brincadeiras, ou não, abrem espaços heterotópicos na cama dos pais. Ao buscar indagar sobre a aproximação de diferentes problemáticas como criança e loucura, criança e heterotopia, Santos (2017a) abre o caminho para compreender o saber heterotopológico com aproximação de espacialidades que podem ser explicadas pelo conceito de heterotopias em Foucault. No campo das ciências sociais é importante notar este debate instalado nessa tese. A pesquisadora deixa evidente que o seu objetivo metodológico foi criar becos, compreendendo beco como o espaço estreito que diminui a distância entre duas localidades paralelas, seja estreito, ou as que também são nomeadas como “quebradas”, diferentes espaços na cidade que pela ótica da heterotopia ativam outras presenças.

Ao assumir uma visão da antropologia urbana pela heterotopia artista, Santos (2017b) observa estes espaços como uma geografia do devir, espaços presentes no espaço, tendo o beco como forte conotação de espaço desviante onde vazam os recipientes do mapeamento territorial. Esta reflexão sobre outros espaços no espaço possibilita caminhos para instalar o que a autora nomeou de uma possível heterotopia do pensamento que reivindica a entrada por outro espaço, uma nova forma para refletir sobre o ordenamento de lugares.

Posto isto, a noção de heterotopia se apresenta para caracterizar outras espacialidades reais em espaços já existentes, com regras de organização que fogem a norma social vigente, por isso espaços desviantes. As pesquisas de Vicentin (2018), Santos (2017a) e Santos (2017b) aproximam suas problemáticas ao princípio da justaposição de espaços das heterotopias, e contribuem para refletir sobre essas aproximações de espaços diferentes que juntos inventam um espaço outro.

Heterotopia e invenção do espaço

O homem inventa espaços para se fortalecer enquanto comunidade e gera outras formas de ser e estar no mundo. Este debate se expressa nas pesquisas de Albinati (2016), Damé (2017) e Gonçalves (2017) que investigaram processos de produção de espaços culturais inventados para a expressão da diferença. Trabalhos de teses que foram defendidos em Universidades do Sul e Sudeste do país em Programas de Pós-Graduação nas áreas de Planejamento Urbano, Artes Visuais e Ciências Sociais.

A discussão aproxima os processos de invenção de espacialidades por sujeitos que encontram nestes espaços outros a oportunidade de um novo modo de desenvolver formas de existência muitas vezes em lugares aparentemente não planejados para aquele uso. Porém, ganham um novo sentido passando a ser espaço de produção cultural.

A tese de Gonçalves (2017), no campo das Ciências Sociais, discute as ocupações culturais a partir de uma reflexão sobre a experiência do *Hotel Spa da Loucura*, um hospital psiquiátrico localizado no Instituto Municipal Nise da Silveira, entre os anos de 2012 e 2016. A relação entre as heterotopias e as condições de liminaridade em

Arnold Van Gennep e Victor Turner aparece na pesquisa como possibilidade de sentido expansivo que estes espaços apresentam, considerando as ocupações culturais como estratégias de produção e ressignificação de espaços através da presença coletiva e de práticas significativas devido ao uso do espaço em atividades educacionais, artísticas, orientação para saúde, dentre outras.

Ao investigar a relação simbólica dos espaços com formas de vida, Gonçalves (2017) partiu da hipótese de que está em curso uma intensa aproximação entre as esferas política e da produção simbólica, marcada tanto pela politização da arte quanto pelo entrelaçamento entre ação política e performance cultural. Estas ocupações culturais foram estudadas na perspectiva da heterotopia em Foucault e Hetherington, apontando para uma nova consideração da dimensão do espaço na construção de outras formas de vida.

No campo das artes visuais, o trabalho Damé (2018) narra o processo de criação da *Casa Redonda*, nomeada pelo autor como uma heterotopia das relações, no contexto da arte relacional complexa, compreendendo que a atividade artística se constitui de um jogo, cujas formas, modalidades e funções evoluem conforme as épocas e os contextos sociais. Assim, o conceito de heterotopia foi importante para esta reflexão que inventa e reinventa espaços. Para dar conta do seu propósito de pesquisa, foram desenvolvidos onze encontros colaborativos no território da casa e mais de 70 oficinas, entre 2009 e 2018 (DAMÉ, 2018), nos quais os colaboradores se relacionaram em torno da construção de uma casa de terra, e desenvolveram atividades que contribuíram no processo de sensibilidade para percepção do quase invisível ou fugaz, o que o fez considerar este espaço como incompleto por guardar a potência no porvir, devido às condições que os sujeitos tiveram de arredondar a si mesmos em cada encontro.

Posto isto, também se faz importante a pesquisa de Albinati (2016) em Planejamento Urbano e Regional cuja investigação se debruçou na multiplicidade de relações entre cultura e território nos contextos urbanos. Esta reflexão se volta para os espaços das diferentes expressões culturais que marcam a vida urbana. A investigação se deu no projeto de revitalização da Zona Portuária do Rio de Janeiro, o *Projeto Porto Maravilha*. Nessa pesquisa recorre-se às noções de isotopia e heterotopia na invenção de espaços de expressão cultural, cabendo a noção de territorialidade como um dos fatos que explicam essas reconfigurações espaciais que consideram as experiências dos sujeitos no processo de delimitação do território. A autora buscou trazer uma reflexão sobre a emergência de práticas

insurgentes de produção de espaços culturais no âmbito da renovação urbana da Zona Portuária, e escreve em sua tese que a heterotopia é o lugar da diferença, espaços possivelmente revolucionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos o debate sobre o conceito de heterotopia em Foucault (2013; 2015) em pesquisas do Campo da Educação e de outras áreas das Ciências Humanas de diferentes modos. Trabalhos que problematizaram o espaço, saúde e educação, discussão das salas seriadas, o currículo escolar, o currículo e as questões de gênero e sexualidade, profissão docente e literatura, as questões manicomiais. Pesquisas com diferentes olhares que revelaram várias possibilidades para pensar a subjetivação na diversidade de temas que podem ser analisados sob este conceito como uma chave de interpretação para compressão de outras formas as quais os sujeitos se relacionam com os espaços.

Discussões que nos ajudam na compreensão de que o corpo do sujeito é o primeiro território e que se desloca por outros e tem abertura para as experiências como acontecimentos. A justaposição espacial levantada em algumas pesquisas deixa uma contribuição que nos possibilita conhecer outras ordens onde há as experiências culturais. A heterotopia é o espaço da diferença, do revolucionário, e isso está presente em trabalhos que buscaram essa articulação ao currículo, e nos que deixaram reflexões sobre a invenção de novos espaços que podem se dá por diferentes motivações, seja política, pessoal, coletiva, dentre outras.

A noção de heterotopia provoca o pensar a forma como os sujeitos se localizam nos espaços sociais, estando em espaços flutuantes que tendem a desaparecer a qualquer momento ou que funcionam dentro de outros sob uma lógica diferente com outras regras. A condição de liminaridade se faz presente nestes espaços culturais em que a ação coletiva se faz presente pela diferença, através dos sentidos pelos usos que o grupo faz dele, e isso faz deste conceito uma potência a ser usada como uma chave interpretativa para compreender os outros espaços, as heterotopias.

REFERÊNCIAS

- ALBINATI, Mariana Luscher. **A produção de espaços culturais na Zona Portuária do Rio de Janeiro**: entre isotopias e heterotopias. 2016. 216 fls. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ALMEIDA, Júlia Caroline de Araújo. **Uma heterotopia pedagógica**: práticas bilíngues com alunos surdos em salas multisseriadas. 2017. 110 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- ANDRADE, Janaína Sant’Ana de. **Antropologia em movimento**: Mulheres, espaço e deslocamento no cinema como lugar etnográfico. 2018. 119 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 13-24, jan/jun. 1998.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e as infâncias incendiárias: Experiências de outras verdades e de outras heterotopias. **Childhood e Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 65-86, jan.-abr. 2016.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRUZ, Mariana de Moura. **Vazio Heterotopia** – entre a especulação e a produção do comum. 2017. 236 fls. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- DAMÉ, Paulo Renato Viegas. **Casa redonda**. 2018. 242 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso dado no College de France 1973-1974. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** Tradução de Inês Austran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- GONÇALVES, Guilherme Neves. **De chão e portões:** a ocupação cultural de um instituto psiquiátrico e as relações entre arte, política e espaço no contemporâneo. 2017. 163 fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- OLIVEIRA, Mayllon Lyggon de Souza. **Fizeram-me corpo, fiz-me heterotopia:** um estudo das heterotopias corporais dos personagens queers no cinema de Pedro Almodóvar. 2018. 134 fls. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- MOTTA, José Inácio Jardim. **Entre identidades e diferenças, entre contextos de abjeção e alteridade:** refletindo uma perspectiva *queer* para os processos de educação no âmbito da saúde. 2014. 187 fls. Tese (Doutorado em Educação em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- RODRIGUES, Maíra Freitas de Araújo. **Geografia-Monstro:** um currículo assombroso nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 110 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- SANTOS, André Luiz. **Saber heterotopológico e a leitura em Michel Foucault.** 2017. 152 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017a.
- SANTOS, Ludmila Helena Rodrigues. **Become por uma antropologia urbana heterotópica e artista.** 2017. 281 fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017b.
- SILVA, Maria Divina Moreira dos Santos. **O jovem Torles** – Romance de formação heterotopias. 2015. 117 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015a.
- SILVA, Luciene Aparecida. **Travessias em Educação e Saúde:** Processos Educativos em Gênero e Sexualidade. 2015. 144 fls. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015b.

- SILVA, Márcio Tascheto da. **Anti-velocizado pedagogias pedestres**. 2016. 221 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- TETI, Marcela Montalvão. **O encontro da pesquisa cartográfica com derivas urbanas na investigação de heterotopias portuárias**. 2015. 174 fls. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p. 249-264, jun. 2007.
- VICENTIN, Marcelo. **Vagas de coisas e palavras**: jogos heterotópicos sobre o espaço escola. 2018. 211 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, São Paulo, 2018.



SUBJETIVA

Uma pedagogia para além do estigma de puta

Genivan Flaurindo de Lemos

INTRODUÇÃO

Durante todo o trajeto histórico o ser humano fez com que seu devir se apegasse a diversas muletas antropológicas como forma de progresso ontológico. São diversos parâmetros e perguntas que puderam ser refletidas, fazendo com que resultassem em processos éticos, morais e sociais. Diante disto, a sociedade conseguiu fazer do seu corpo objeto para as estruturas que dominavam o cenário social, tendo como liberdade aquilo que era imposto pela consciência política.

Sendo assim, dentro de todas as possibilidades em que o corpo pôde ter uma objetificação, o sexo e em especial, o trabalho sexual foram fatores de violência simbólica pela sociedade. Contudo, esta mesma sociedade, arraigado de vontades e desejos, fez com que esses mesmos conceitos pudessem ser violados através de mecanismos ofuscados da gleba político-social, fazendo com que aquilo que é realidade para os seus desejos possam ser realizados sobre forma de um ato pré-estabelecido, assim como qualquer processo de trocas.

Por outro lado, podemos compreender que a sexualidade sempre esteve inerente ao ser. Dentro do seu imaginário, mesmo em contextos sociais e paradigmas diferentes, lá estava o sexo implícito nos jargões das tavernas, nos prostíbulos ou até mesmo nos grupos de *WhatsApp*. Desta maneira, trazendo para o nosso contemporâneo,

podemos perceber este imaginário nos bordões que são usados na nossa atualidade: “pega aqui”, “vá tomar no seu cu”, “vá se foder” e onde entra o nosso interesse de pesquisa, o preconceituoso “filho de uma puta”.

Neste intuito, surge uma indagação a respeito do substantivo trabalhadora sexual no sentido de que esse nome foi dado por uma sociedade conservadora e patriarcal para eufemizar toda uma estrutura de violências e lutas. Sendo assim, neste contexto vamos utilizar o vocábulo puta como forma emancipatória destes sujeitos. Voltando ao contexto, a indagação que surge está em compreender como se dão essas lutas dentro do nosso contexto social. Por mais que sejam pessoas condenadas socialmente, estão no imaginário e nos consolos de tantos indivíduos, visto que é um dos campos informais de trabalho mais demandados no Brasil.

Portanto, nesta celeuma de contradições sociais, como construir uma luta para a melhoria não só de direitos, mas uma melhoria de engajamento para entendimento do que é ser puta? Quais são suas contribuições pedagógicas para o seio social? Ser puta é somente uma atividade? Ou existe uma complexidade rizomática de indivíduos dentro da teia social, podendo trazer sua contribuição dentro dos variados campos de conhecimento?

Desta forma, surge o movimento putafeminista, trazendo uma possibilidade de transparência não só da puta como elemento de posicionamento de direitos perante uma sociedade, mas de toda uma individualidade e subjetividade. Vale ressaltar que essa articulação com o feminismo faz com que haja uma abertura para uma diversidade de pensamentos dentro do que podemos compreender por feminismo. Por isso, a intenção do putafeminismo é trazer uma contribuição para desconstrução do estigma e do pensamento preconceituoso social, como também das próprias pessoas que exercem essa perspectiva.

Sendo assim, está pesquisa tem como intenção compreender como se dão os sentidos do putafeminismo e quais são os saberes que estão sendo proporcionados de forma pedagógica para uma desconstrução dos estigmas que a sociedade promove. Para compreender essa discussão, a pesquisa se propõe a ter como pressuposto teórico a teoria putafeminista exposta por Prada (2018), que trouxe a iniciação da obra putafeminista para o idioma brasileiro, como também Despentes (2016) que aborda uma exposição da teoria King Kong sobre a ideologia da prostituta, a sexualidade dialogada pelo Foucault (2020), sendo o teor de todo o constructo textual a teoria do imaginário de Gilbert Durand.

Sobre os aspectos metodológicos, o presente artigo aborda qualitativamente a pesquisa a partir da compreensão dos fenômenos ora pesquisado, sendo, conforme Marcone (2018), a revisão bibliográfica como procedimento da pesquisa para os objetivos exploratórios.

Como resultados da discussão, pôde-se perceber que existe uma relação permanente da barbárie dentro do seio social, fazendo com que exista um aprisionamento social da prostituta para que alguns direitos explícitos e implícitos possam ser realizados. Por outro lado, o putafeminismo propõe um sentido pedagógico quando se propõe a desconstruir o imaginário patriarcal e machista, como também, quando emancipa aquelas que fazer do corpo seu meio de sobrevivência.

UM BREVE DIÁLOGO SOBRE A SEXUALIDADE

Falar sobre sexo ou sexualidade não é somente dispor de um discurso que enfatiza uma conjunção carnal, pelo contrário, envolve imposições sociais revestidas de movimentos totalitários como o conservadorismo e o patriarcado. Além disto, a sexualidade, fazendo contramão destas imposições, envolve grupos ideológicos no qual encontram dentro de suas óticas espaços/fonte para que sua individualidade possa ser vivida da melhor forma possível.

Desta maneira, esses espaços/fonte se exteriorizam através de um conceito ideológico ambivalente. Ao mesmo tempo em que existe um espaço como refúgio para toda a violência imposta durante todos os séculos, fazendo um movimento de tribalização explanado por Maffesoli (1996) no qual os corpos encontram através de suas identificações passibilidades de homogeneidade para que possam fortalecer suas estruturas, existe uma contrapartida no qual essa tribalização se fortalece como forma de luta e resistência, possibilitando um maior contato sobre essas peles.

Por outro lado, esse movimento de tribalização e de resistência é algo que foi debatido veemente no século XX, sendo o contexto do século XXI uma extensão maior daquilo que muitos grupos resistiram. Contudo a nossa história sobre sexualidade envolve diversos grupos políticos e sociais que intervinham de forma que aquilo que é inevitável pudesse ser dialogado silenciosamente.

Neste sentido, o discurso da sexualidade teve uma implantação perversa, sendo a colocação do sexo, conforme Foucault (2020), fora da realidade sufocada, como também fazendo com que a sexualidade

fosse direcionada para a reprodução. Então tudo aquilo que fugisse da conjuntura desaguava em totalitarismo. Eram imposições sociais, judiciárias, tratadas como perversões ou doenças mentais.

Além disto, este foco exaustivo da sexualidade como fonte de reprodução fez com que se alinhassem a ideia de progresso. O fulcro sexual deveria está em função do trabalho. A reprodução era uma possibilidade de aumentar sua mão de obra e consequentemente, ter mais riquezas. O sexo fazia parte do negócio. A mulher como fonte de reprodução e as prostitutas como fonte de desejos e realizações. Deste modo, o imaginário social tinha em seus lares fontes de produção laboral e nos prostíbulos fonte de realizações e desejos. Contudo, faz-se necessário salientar que por mais que existiam as condenações e repressões sobre o sexo, a cada tempo corrido o interesse era maior.

Por outro lado, além desta perspectiva econômica “O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações” (FOUCAULT, 2020, p. 41). Sendo assim, outras demandas sociais faziam suas imposições pela síntese de domínio sobre aquilo que sempre foi interesse para o indivíduo. As leis, a pastoral Cristã, com seu poder pastoral, a medicina com seu diálogo estruturado em políticas de saúde e o sistema pedagógico, fizeram com que o totalitarismo fosse imposto através de uma violência simbólica, sendo isto, algumas fontes de perversão (FOUCAULT, 2020).

Fazendo um hiato exemplificativo sobre como esses mecanismos influenciavam veementemente os contextos sociais e ,inclusive, aqueles indivíduos que eram considerados como propulsores de conceitos e pensamentos, há de se dizer por relatos históricos que um dos fatores que desencadeou o fim do relacionamento fraterno de Friedrich Nietzsche e Richard Wagner, foi uma carta enviada pelo singular músico para o médico do filósofo da quebra da moral dizendo que um dos fatores que estava influenciando sua péssima saúde seria o ato exagerado da masturbação (PRIDEAUX, 2019).

Portanto, estes movimento de perversão que foi imposto durante séculos fez com que o imaginário da sociedade contemporânea, juntamente com todas as nuances históricas, guardasse no seu inconsciente discursos preconceituoso, machistas, conservadores e patriarcais, resultando em críticas, perseguições perante esses grupos e minorias que desfrutaram dos seus desejos sexuais de forma assíncrona com a sociedade atual. Dentro destes grupos, encontram-se as putas, grupo que conforme Prada (2018) estão em todos os espaços há séculos, porém escondem seus nomes, vivem na clandestinidade

para que alguns direitos inerentes a todos possam ser exercidos de forma plena.

Vale salientar que essa clandestinidade está inserida dentro de um contexto em que não está imbricado nas revoluções culturais acontecidas durante todos esses séculos. A puta não fazia parte do rol seletivo de grupos que reivindicavam seus direitos. Conforme veremos no próximo capítulo, a puta ou a prostituição fazia parte de um gueto, uma tribo que reúne as minorias que não alcançam espaços sociais e que dentro desse contexto encontram uma fonte de renda, uma fonte de sustento.

Portanto, diante de toda essa dinâmica sobre a sexualidade e sobre o ser puta, surge o pensamento putafeminista para fazer um movimento de descolonização, como também uma própria desconstrução e conscientização dessa classe que exerce seu movimento assim como qualquer outra forma de sustento e sobrevivência.

PUTAFEMINISMO E O SEU PROCESSO DESCOLONIAL

Os processos históricos que aconteceram na humanidade através dos embates e nuances, cujo intuito primordial foi a busca por direitos e garantias tanto individuais, quanto coletivas, aconteceram como fonte de uma consciência plural em que abarcasse qualquer sujeito. Contudo, esses processos acabaram por embutir subjetivamente exclusões de indivíduos que não se enquadram dentro da ótica de sujeitos que a sociedade colonial idealizou como sublime.

Deste modo, as garantias individuais e sociais formam direitos que atingem formalmente qualquer indivíduo, porém a sua aplicabilidade não é tão efetiva por motivos de crenças e preconceitos sociais. Podemos trazer um momento de experiência social através do público transexual. São um público em que parte deles adquirem produtos estéticos e o seu uso é necessário para o seu dia a dia, entretanto, quantos transexuais trabalham de forma relevante dentro dessas lojas de estética e beleza?

Portanto, a perversidade que existe está na violência subjetiva que a sociedade impõe nestes indivíduos. Falo isso pois, uma das válvulas de escape para esses sujeitos está na prostituição. Por outro lado, a falta de oportunidade assistencial que a desigualdade social promove faz também que determinados indivíduos achem na prostituição lugar de refúgio. Mesmo que algumas pessoas aleguem que a prostituição foi uma escolha, a grande maioria tem a prostituição, mesmo que inicialmente, um escape para sair de suas necessidades.

Neste panorama que entra a força do diálogo putafeminista simplesmente pelo fato de compreender que esse corpo de sujeitos se compõe dentro de uma multiplicidade em que no decorrer do tempo formam estratificações que vão criando maneiras e escolhas de prazeres que passam por processos de identificações na própria sociedade que a condena diariamente, mas que a desfruta noturnamente. Diante disto, criam-se guetos, tribos e pensamentos plurais de prostituição, mas que necessitam de sentidos para que esses direitos sublimados sejam efetivos.

Diga-se que não só os direitos fundamentalmente estabelecidos na constituição, mas aqueles direitos que são evidenciados por esses sujeitos e que necessitam ser formalmente estabelecidos pelos órgãos legislativos. Para exemplificar Prada (2018) dialoga que a falta de formalidade para a profissão fazia com que pela lei da vadiagem esses indivíduos fossem presos. Desta forma, uma luta evidenciada foi a puta ou a prostituição entrar dentro da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) como forma de evitar esta perversão social. Desta maneira, o fator putafeminista busca por diversas fontes e redes de expansão dialogar sobre sua causa.

Tomar para si a tarefa de escrever sobre a prostituição a parte de um viés feminista, e sobre o feminismo a partir da ótica da prostituta que costume ser, é, ao mesmo tempo, prazer e desafio. Desafio irrecusável num momento em que, se por um lado temos forças conservadoras avançando ameaçadoramente em todos os âmbitos da sociedade, podemos, por outro, perceber populações historicamente marginalizadas e segregadas esforçando-se para ocupar cada vez mais espaços e amplificar sua voz no ativismo pulsante, não raro impulsionado pelo uso massivo das plataformas sociais e mensageiros virtuais- que encurtam distâncias e permitem uma produção escrita bruta e coletiva, enquanto ajudam a agilizar ações presenciais (PRADA, 2018, p. 31).

Dentro desse movimento há de ressaltar algumas indagações que serão desenvolvidas durante o decorrer do texto. Quando a autora fala do putafeminismo ela está enfatizando um feminismo dentro de uma pluralidade de feminismos. Para Prada (2018) o feminismo não é único, mas tem uma unicidade. Desta forma, essa multiplicidade pode gerar alguns pontos de conflito relacionados as percepções em que cada estratificação traz para sua conceitualização. Um desses conflitos está relacionado à percepção de que a prostituição está em aliança com o patriarcado no sentido em que muitas mulheres no intuito de fugir da miséria se submetem aos desejos patriarcais.

Contudo, o movimento do putafeminismo é mais um movimento feminista que se propõe lutar pela causa da emancipação da mulher. Mesmo que a autora não enfatize no decorrer do seu discurso, há de compreender que a possibilidade de luta está na pluralidade de sujeitos que se identificam como. Sendo assim, o putafeminismo se compõe de concepções que interagem com diversas perspectivas do feminismo, sendo o seu exercer profissional mais um meio em que o sujeito pode escolher diante de tantos conceitos de escolhas de labor.

Deste modo, fazendo o paralelo, podemos perceber, conforme Foucault (2020) enfatizou no sentido de que as estruturas de domínio sempre tiveram como intenção comprimir a sexualidade. Quando falamos de sexualidade, falamos da puta, mas também de sujeitos que, por mais que se identifiquem com uma perspectiva moral sobre a sexualidade de uma forma que vai de encontro com os mecanismos de poder, sempre tiveram repressão da clínica, da igreja, do Estado e da sociedade. Sendo assim, o movimento do putafeminismo também é um movimento de resistência, visto que resistem veementemente aos seus mecanismos de opressão.

Outro fator importante está nos sentidos subjetivos que a sexualidade se manifesta na contemporaneidade. A sociedade atual nos leva a compreender que os sentidos da sexualidade vêm deixando de lado alguns conceitos psicanalíticos. A partir do momento em que os sujeitos mudam sua ótica sexual dos conceitos trazidos pela psicanálise e objetivando suas vontades a partir de um múltiplo exercitamento do fator sexual, sem qualquer medo ou receio trazido pelas estruturas que fizeram do sexo parâmetros formais e conceituais de saúde, a sexualidade se liberta da formalização que a psicanálise desenvolveu para viver um sentido sexual livre. É óbvio que a clínica proporcionou ao longo dos séculos avanços, contudo ainda é fator de objetivação dos corpos quando exercem mecanismos de forma paliativa.

Desta maneira, o ativismo feminista a partir da ótica do putafeminismo se orienta dentro dessa dinâmica quando observa esses efeitos de opressão, fazendo com que seus corpos sejam (já que não podem se expurgados por essas mesmas estruturas dominantes) valorizados e reconhecidos dentro desta mesma estrutura de opressão. O que a puta quer é somente exercer seu meio de vida e principalmente ter uma trajetória como qualquer sujeito dito "cidadão".

Fazendo um contraponto disto, Mendes e Marques (2009) fazem uma pesquisa sobre a vida da prostituta dentro de uma perspectiva educacional dos seus filhos. Com isto, foi observado que para o imaginário popular o bordel é um lugar em que a família não pode estar

presente. A puta segue um estigma, ou seja, uma cicatriz social no qual sua subjetividade está marcada para a promiscuidade, sendo a pessoa que tem pouca virtude para exercer a capacidade familiar. “talvez o grande perigo que a puta representa para a sociedade ainda hoje seja exatamente este: acabar por convencer as outras mulheres que o ‘lado de lá’ não é, afinal de contas, tão ruim e perigoso assim” (PRADA, 2018, p. 69).

Por conta disto, essas cicatrizes são transferidas para a figura familiar, tanto para seus pais, mães e irmão, como, principalmente, seus filhos. Porém, o que foi observado é justamente o contrário, a potência de vida desses indivíduos no sentido de conseguir fomentar suas necessidades, inclusive familiar, faz com que utilizem da prostituição como força emancipatória. Portanto, “o que incomoda a moral no caso do sexo pago não é o fato da mulher não ter prazer, mas o fato de que ela pode sair de casa e ganhar seu próprio dinheiro” (DESPENTES, 2016, p. 67).

Por outro lado, contém dentro das classes sociais uma relação diferenciada no sentido de aproximação. Podemos dizer que as classes sociais que possuem uma relevância na perspectiva econômica têm uma ótica da prostituição como algo que deve ter seu lugar separado quando estamos falando de uma formalidade pertencente ao núcleo familiar.

Entretanto, quando a lógica familiar sai de cena, a puta é a atração principal do dionisíaco burguês. Já o dito proletariado tem uma relação diferente. Percebem e tem o contato com a prostituição de forma próxima, fazendo com que essa pele de hipocrisia dos mais ricos não seja algo que tenha uma certa relevância para o seu meio social. Fazendo uma relação histórica, Arendt (2012) quando pesquisou sobre as origens dos movimentos antissemita, totalitarista e imperialista, percebeu que as classes proletárias tinham mais aproximação com os judeus, visto que o ideário de estado e os sentidos antropológicos trazidos combinavam com suas perspectivas sociais. Já a classe burguesa fomentava os ideais preconceituosos e totalitários, visto que os judeus tinham sua particularidade de obter suas conquistas. Mesmo assim, essa mesma burguesia quando necessitava, fazia seus empréstimos aos banqueiros judeus.

Nesta percepção, podemos perceber que ao longo da história existe em certa medida uma relação de negação e uso dentro do movimento social. Nisto, o imaginário tende conforme Durand (2012) fazer do trajeto histórico um movimento de idas e vindas. Os atores são diferentes, mas o imaginário é o mesmo. Ou seja, uma barbárie (BENJAMIN, 2019).

Portanto, o processo de descolonização das putafeministas consiste em desconstruir todo um conjunto de conceitos que foram desenvolvidos durante séculos pela sociedade, como também pelas próprias pessoas que fazem parte de alguma maneira do imaginário de resistência perante os conceitos patriarcais e preconceituosos. Além disto, fomentar a emancipação da própria classe através de políticas afirmativas que possam favorecer as políticas públicas existentes, como também propor novas percepções legais para que a sua atividade tenha uma equidade dentro do meio laboral.

A VOZ DE UMA SUBJETIVA

Após algumas abordagens em que puderam trazer um pouco das explicações sobre a causa e o sentidos que o putafeminismo tem como ótica de desconstrução social, tornou-se relevante para a pesquisa fazer um abordagem direta com sujeitos que se utilizam desta causa de forma proativa. Diante disto, a pesquisa desfrutou de uma possibilidade de diálogo através da pessoa cujo seu codinome é subjetiva, porém seu nome verdadeiro se chama Paula. Portanto irei durante a pesquisa se utiliza destas duas nomenclatura. Paula ou subjetiva é uma pessoa que tem como voz ativa para as causas putafeminista as redes sociais. Em especial, o *instagram*.

Deste modo, várias possibilidades de diálogos foram objetiva-das. Além de uma entrevista semiestruturada por videoconferência e conversas por *chat*, suas postagens se tornaram fonte de observações da pesquisa.

Sendo assim, essas observações possibilitaram compreender o que foi explanado anteriormente sobre as multiplicidades e subjetividades que cada sujeito pertencente ao trabalho sexual demonstra. Subjetiva traz em sua individualidade além da discussão, o processo artístico como megafone para sua causa. São telas, textos e vídeos que possibilitam desconstruir preconceitos, como também evidenciar as incongruências que o meio social promove para com seu ideário de vida.

Neste sentido, uma das observações feitas possibilitou perceber que existe uma analogia que define o seu ideário. Essa analogia se baseia no efeito tapa buraco que a trabalhadora sexual exerce perante a sociedade. Tapa buraco no sentido de que a prostituição é uma forma paliativa que a sociedade degluti para fugir de sua

realidade. Realidade que se encontra no seu meio empresarial, familiar e na sua sexualidade. Sendo assim, “a prostituta é o tapa buraco daquele buraco, daquele furo, daquele buraco feito acidentalmente para pessoas que, enfim, para sociedade que não conseguiu lhe dar com sua sexualidade” (SUBJETIVA, 2020).

Deste modo, toda essa analogia explanada nos leva a compreender que o foco do discurso não está em somente fazer explícito o mal social, mas de desconstruir o imaginário social preconceituoso, e principalmente emancipar o conhecimento das pessoas que se utilizam da prostituição. Nesta percepção surgiu a ideia de que não podemos compreender as subjetividades externas sem a compreensão de sua própria subjetividade. Para Foucault (2020) o processo de conhecimento da sexualidade começa a partir do conhecimento de si.

Além disto, outro fato dialogado em sua página é o estigma de que a prostituta não consegue manter uma diálogo social sem estar implicado a sexualidade. O imaginário social mantém diálogos com esses sujeitos de uma forma em que resultará sempre no preconceito de que seu cotidiano está em função do sexo. Essas pessoas terminam não conseguindo exercer seu papel como família, cidadão, como mais um ser humano que vive uma realidade de vida como qualquer outra pessoa. Por isso, o refúgio para uma maior fuga é se manter no anonimato.

Deste modo, Subjetiva expõe que existe uma dificuldade em manter relações sociais com homens quando sabem da sua atividade laboral, pois termina tendo uma frustração de que no fim das contas, esses indivíduos não queiram nada mais que sexo. Portanto, podemos perceber que o machismo estrutural objetifica os corpos femininos e, quando se depara com pessoas que trabalham com o corpo, veem como mecanismos que não possuem estruturas fora da ótica sexual. Mesmo que existam pessoas que se utilizem do corpo para realizações artísticas, o homem machista não consegue desfrutar da mensagem, somente das possibilidades sexuais.

Vale salientar uma posição da Despentes (2016) de como o homem objetifica a mulher quando estão no seu ciclo de homens a qual podemos fazer uma conexão singular quando estão nas famosas baladas, festas e os *happy hours* depois do dia cansativo de serviço, fazendo deste corpo prazeres sexuais recíprocos.

Diremos que eles têm medo de revelar que aquilo de que realmente gostam é de transar uns com os outros. Os homens amam os homens. Eles nos explicam o tempo todo o quanto amam as mulheres, mas

todas sabemos que isso é bobagem. Eles se amam entre eles. Eles transam uns com os outros através das mulheres, muitos deles já se encontram com os amigos quando se encontram dentro de uma buceta (DESPENTES, 2016, p.119).

Portando, o imaginário e os sentidos que são demonstrados propõem um ativismo não só em condenar os preceitos dominativos do biopoder, mas de trazer as possibilidades de desconstrução dessas estruturas simbólicas de violência que agem perversamente no meio do feminino e consequentemente, na pessoa que exercer uma atividade sexual como fonte de sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde todo o percurso introdutório deste trabalho podemos perceber que a sexualidade desenvolvida durante séculos teve uma relação intrínseca com o imaginário da puta. O poder do Estado sobre os corpos fizeram da atividade sexual algo que pudesse ser ao máximo ofuscado da cena social. Para isso, o Estado se utiliza de outras estruturas dominantes para que o biopoder possa controlar e manter esses sujeitos domesticados. A igreja, a clínica e os aparelhos pedagógicos fazem da sexualidade um aprisionamento inevitável. Contudo, o que se percebe é que essa mesma sociedade que impõe atos perversos, esbalda-se de prazer quando é feito de forma ofuscada. Ao mesmo tempo em que desejam sua domesticação, utilizam-se com o maior prazer para satisfazer as suas necessidades reprimidas.

Outro fator importante está em compreender que existe uma multiplicidade dentro do meio da atividade sexual. São tribos e grupos que se compõem através de identificações e de alento para as impossibilidades de diálogos com o meio social.

Partindo pelo seara do putafeminismo, esta ideologia se formula sobre dois pilares. Sendo um dos pilares combater os processos de perversão contra as pessoas que exercem o trabalho sexual e o outro sendo trazer esclarecimento emancipatórios para essas mesmas pessoas.

Desta maneira, ele se propõe combater as perversões impostas pela sociedade através de fomento de políticas públicas que tenham como parâmetro de norteamento para o desenvolver político as pessoas que fazem parte do meio. Vale ressaltar que o pouco

de políticas públicas desenvolvidas sempre tiveram a vontade conservadora como ultimato, deixando de lado o entendimento as percepções das prostitutas.

Já pelo lado da emancipação das pessoas que fazem parte do meio laboral, faz-se necessário compreender que segundo Prada (2018), existe um concepção subjetiva dos conceitos do putafeminismo diante das pessoas que ainda não o conhece, como também já existe articulações nacionais que fomentam políticas públicas, contudo, o intuito é fazer deste conceito uma expansão desconstrutiva exponencialmente e de forma consciente .

Portanto, o que se percebe é que a atividade sexual sempre esteve em disputa com várias estruturas sociais. Mesmo tendo através do putafeminismo um conceito feminista de observar a sociedade, existe embates dentro da própria multiplicidade de concepções de feminismo, fazendo com que necessite de uma desconstrução dentro do próprio imaginário feminista.

Além disto, não existe apoio por parte de nenhum âmbito que estrutura a sociedade. A igreja, a clínica, o Estado, não promovem políticas públicas que afirmem conceitos e direitos para com o público pesquisado. O que mais se observa é que fazem políticas com visões paliativas, cujo o intuito é evitar, na sua ótica, maiores problemas. Neste sentido, a sociedade conceitua o que é viável e aquilo que ela não devota importância ela pune (FOUCAULT, 2014).

Deste modo, o trabalho da Monique Prada, tendo como concretização do putafeminismo, como também, o ativismo pró-ativo da Subjetiva se torna pontes para que o processo de emancipação e desconstrução possa ser transmitido, já que as redes sociais hoje se tornou os megafones para o mundo. Sabe-se que ainda temos um parâmetro social conservador forte em relação ao trabalho sexual, contudo, a cada dia, a cada pesquisa, vozes e ouvidos poderão compactuar novos diálogos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: Hannah Arendt; tradução Roberto Raposo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Organização e prefácio Márcio Seligmann-Silva. Tradução Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.
- DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. Tradução Márcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhet. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MENDES, Marcelo Nascimento; MARQUES, Luiz Alberto de Souza. Os filhos da zona: expectativas, cotidianos e pensares de profissionais do sexo sobre a educação escolar de seus filhos. 2009. **Anais...** 32º Reunião Científica da ANPED, 2009. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/os-filhos-da-zona-expectativas-cotidianos-e-pensares-de-profissionais-do-sexo-sobre>>. Acesso em: 24/01/2021.
- PRADA, Monique. **Putafeminista**. Prefácio de Amara Moira. Apresentação de Adriana Piscitelli. São Paulo: Veneta, 2018.
- PRIDEAUX, Sue. **Eu sou dinamite: a vida de Friedrich Nietzsche**. Tradução de Claudio Carina. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.



SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA OBRA

Daniela Nery Bracchi

Doutora em Letras – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo. Mestre em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Psicologia – Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta dos cursos de Design e Comunicação do Núcleo de Design e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Coordenadora do Laboratório de Fotografia do Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/CNPq). Membro dos Grupos de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq) e de Estudos Semióticos da Universidade de São Paulo (USP/CNPq).

Mário de Faria Carvalho

Doutor em Sciences Sociales – Université René Descartes – Paris V. Diplôme d'études Approfondies em Sciences Sociales – Université de Caen Basse Normandie. Graduação em Design – Ecole d'Architecture de Grenoble e pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Associado Nível II do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Foi Visiting Researcher no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2019). Pesquisador/Membro da

Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones, da Associação Nacional Ylê Setí do Imaginário e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário. Líder d'O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina (UFPE-CAA/CNPq).



SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

André Luiz dos Santos Paiva

Pós-doutorando – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Doutor em Filosofia e Mestre em Estudos da Mídia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Psicologia – Universidade Potiguar. Especialista em Psicologia Social – Faculdade Cidade Verde. Integrante d'O IMAGINÁRIO – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq).

Clécia Pereira

Doutoranda em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Mestra em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Especialista em Educação e Direitos Humanos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Licenciada em Letras – Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AES). Graduada em Pedagogia – Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Integrante d'O IMAGINÁRIO – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq). Atua como professora efetiva na Rede Pública de Ensino do estado de Pernambuco.

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Doutora e Mestre em Educação – Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada II da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE/CAA). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais (UFPE-CAA/CNPq).

Diego Gouveia Moreira

Doutor e Mestre em Comunicação – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto do Núcleo de Design e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Graduado em Comunicação Social / Jornalismo, Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do Laboratório de Análise de Imagem e Som do Agreste (LAISA) (UFPE-CAA/CNPq) e do Grupo de pesquisa 'Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades' (UFPE-CAA/CNPq).

Eduardo Queiroga

Doutor e Mestre em Comunicação – Universidade Federal de Pernambuco, com período sanduíche na Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, ES). Graduado em Comunicação Social – Jornalismo, Universidade Católica de Pernambuco. Professor Adjunto do Departamento de Fotografia e Cinema da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisador Colaborador do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/CNPq) e do Laboratório de Fotografia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

Everaldo Fernandes da Silva

Doutor em Educação – Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Teologia – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Graduado em Filosofia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru.

Professor Adjunto do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste. É Co-Editor da Revista Territórios (UFPE). Integrante do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina (UFPE-CAA/CNPq).

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Doutoranda e Mestra em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Integrante do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais (UFPE-CAA/CNPq) e do Grupo de Estudos em Artes e Educação (UFPE-CAA/CNPq).

Genivan Flaurindo de Lemos

Pós-graduado em Docência do Ensino Superior – Faculdade Maurício de Nassau Caruaru. Graduado em Formação Pedagógica – Centro Universitário Internacional UNINTER. Integrante d'O IMAGINÁRIO – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq).

Glauca Maria dos Santos Cordeiro

Mestra em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas – Universidade Cândido Mendes. Professora da Autarquia Educacional de Belo Jardim.

Greice Schneider

Doutora em Comunicação – Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica). Mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea – Universidade Federal da Bahia. Graduada em Comunicação Social / Jornalismo – Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento

de Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Sergipe. Autora do livro “What Happens When Nothing Happens” (Leuven University Press, 2016). Líder do Grupo de Pesquisa LAVINT – Laboratório de Análise de Visualidades, Narrativas e Tecnologias. Integrante da Rede Grafo – Rede Integrada de Pesquisa sobre Teorias e Análise da Fotografia. Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/CNPq) e do Laboratório de Fotografia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

Hidelbrando Lino de Albuquerque

Mestre em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Literatura e Estudos Culturais – Universidade Estadual da Paraíba e em Gestão Pública – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Licenciatura Plena em Letras – Habilitação Português/Inglês – Universidade de Pernambuco – UPE e Bacharelado em Administração Pública – UPE. Integrante d’O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Professor da área de Linguagens – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Ivan Nicolau Corrêa

Mestre em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Graduado em Letras – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Foi integrante, de 2018 a 2020, d’O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

Jéssica Ribeiro de Oliveira

Mestranda em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Bolsista – Fundação de Amparo à Ciência do Estado de Pernambuco (FACEPE). Licenciada em

Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife. Integrante d'O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

Marco Aurélio Acioli Dantas

Doutorando e Mestre em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa 'Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação'. Especialista em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica – Universidade Federal de Pernambuco. Licenciado em Ciências Sociais – Universidade Federal de Pernambuco.

Marília Beatriz de Albuquerque Pessoa

Graduada em Comunicação Social – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

Monique Nunes de Carvalho

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e em Psicologia Organizacional e Gestão de Recursos Humanos – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Graduada em Pedagogia – Faculdade Educacional da Lapa. Graduada em Licenciatura Plena em História – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Coordenadora Pedagógica da Educação Básica na Rede Privada de Ensino do Município de Caruaru. Integrante d'O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

Nádia Priscila de Lima Carvalho

Mestra em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Integrante do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais (UFPE-CAA/CNPq).

Renata Benia

Doutoranda em Comunicação – Universidade Federal Fluminense. Mestre em Comunicação – Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda – Universidade Tiradentes. Membro dos Grupos de Pesquisa Poéticas Fotográficas (UFOP, UFS, UFBA) e do LAVINT – Laboratório de Análise de Visualidades, Narrativas e Tecnologias (UFS). Integrante da Rede-grafo – Rede Integrada de Pesquisa sobre Teorias e Análise da Fotografia e das Narrativas Visuais. Pesquisadora Colaboradora do Grupo de Pesquisa Narrativas Visuais (UFPE-CAA/CNPq) e do Laboratório de Fotografia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.

Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda

Mestra em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Integrante d'O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

Wanderson Cruz dos Santos

Mestrando em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife. Licenciado em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife. Membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP/CE/UFPE). Coordenador do Grupo de Estudos e Análises Culturais em Educação (GEACE/NUPEP).

Título	Visualidades, cultura e imaginário: pressupostos poéticos e sensíveis para a educação e a arte
Organização	Daniela Nery Bracchi Mário de Faria Carvalho
Formato	<i>E-book</i> (PDF)
Tipografia	Open Sans
Desenvolvimento	Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
E-mail: editora@ufpe.br | *Site:* www.editora.ufpe.br



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO